

Français, langue seconde

- Programme de base
- Programme enrichi



Français, langue seconde

Programme de base

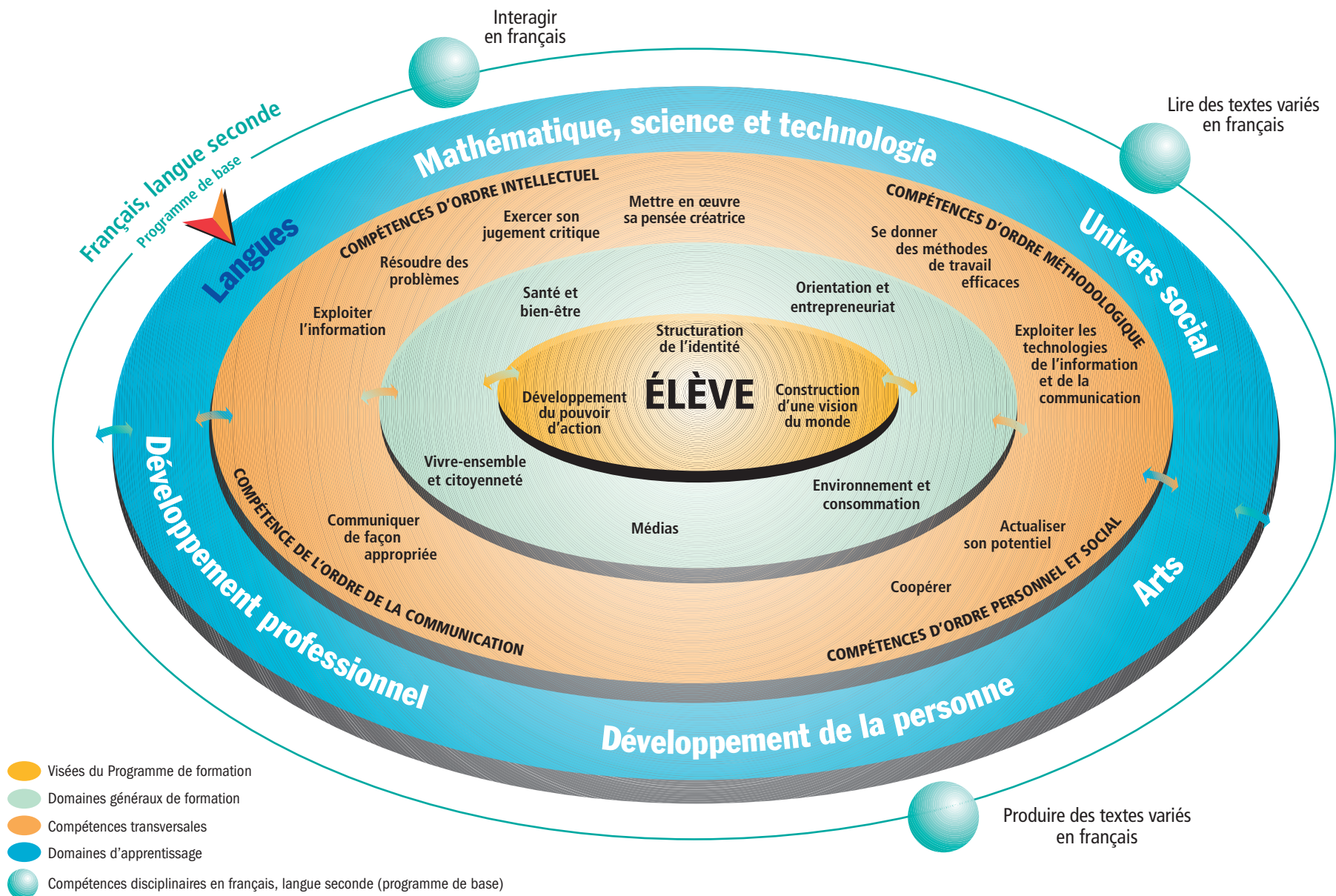
Table des matières

Présentation de la discipline	1
Du premier au deuxième cycle	1
Compétences à développer	4
Relations entre le programme de français, langue seconde, et les autres éléments du Programme de formation	5
Relations avec les domaines généraux de formation	5
Relations avec les compétences transversales	6
Relations avec les autres domaines d'apprentissage	7
Contexte pédagogique	9
Climat de classe	9
Rôle de l'élève	9
Rôle de l'enseignant	10
Différenciation pédagogique	10
Enseignement de la langue et de la culture	11
Ressources humaines et matérielles	12
Caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation ..	13
Évaluation	13
Les compétences du programme de base de français, langue seconde	14
Compétence 1 Interagir en français	16
Sens de la compétence	16
Compétence 1 et ses composantes	18
Critères d'évaluation	18
Attentes de fin de cycle	18
Développement de la compétence	19
Compétence 2 Lire des textes variés en français	21
Sens de la compétence	21
Compétence 2 et ses composantes	23
Critères d'évaluation	23
Attentes de fin de cycle	23
Développement de la compétence	24

Français, langue seconde (programme de base)

Compétence 3 Produire des textes variés en français	26
Sens de la compétence	26
Compétence 3 et ses composantes	28
Critères d'évaluation	28
Attentes de fin de cycle	28
Développement de la compétence	29
Contenu de formation	31
Éléments de la situation de communication	33
Intentions de communication	36
Repères culturels	38
Éléments linguistiques	41
Grammaire du texte	42
Grammaire de la phrase	45
Lexique	48
Stratégies d'apprentissage	50
Ressources humaines et matérielles	55
Répertoire personnel de ressources francophones	57
Démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production	58
Bibliographie	64

Apport du programme de français, langue seconde, au Programme de formation



- Visées du Programme de formation
- Domaines généraux de formation
- Compétences transversales
- Domaines d'apprentissage
- Compétences disciplinaires en français, langue seconde (programme de base)

Présentation de la discipline

Le fait de connaître plusieurs langues s'avère un atout essentiel pour la communication, les échanges et l'accès à des cultures et à des savoirs diversifiés. À l'école, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde se font dans un esprit de respect et de tolérance à l'égard d'autres cultures, d'autres usages, d'autres modes de pensée et d'autres valeurs. Ainsi, l'acquisition d'une deuxième langue contribue à enrichir la vision du monde de l'apprenant et constitue un apport important à sa formation globale, apport qui dépasse le simple caractère utilitaire ou social. De plus, l'apprentissage d'une langue seconde permet d'approfondir la connaissance que l'on a de sa langue maternelle et il a des effets positifs sur les capacités de raisonner et de résoudre des problèmes de même que sur la créativité et la métacognition.

Les jeunes inscrits au programme de base de français, langue seconde, doivent en arriver à fonctionner efficacement en français dans toutes les sphères de leur vie scolaire et extrascolaire.

Pour répondre aux attentes de la communauté anglophone, les jeunes inscrits au programme de base de français, langue seconde, doivent en arriver, au terme de leurs études secondaires, à fonctionner efficacement en français dans toutes les sphères de leur vie scolaire et extrascolaire. C'est ce que vise ce programme, qui amène l'élève du secteur anglophone à participer à la vie de la communauté francophone du Québec, à y évoluer sur le plan personnel, social et professionnel, et à prendre sa place dans la société pluraliste d'expression française que constitue le Québec.

Au cours du deuxième cycle du secondaire, l'élève continue à développer ses compétences langagières en français et à évoluer du point de vue culturel. À la fin de ses études secondaires, il doit être en mesure de comprendre et d'apprécier des éléments de la culture francophone tout en étant conscient de sa propre culture, et il doit être capable d'utiliser le français de manière efficace selon le contexte. Ainsi, il peut interagir en français tant oralement que par écrit avec différentes personnes, qu'il s'agisse d'amis, de pairs, de commerçants et, éventuellement, d'employeurs. Il peut également comprendre

et produire des textes en français dans diverses situations, par exemple lorsqu'il prend part à une activité avec d'autres jeunes ou qu'il cherche un emploi. Grâce à ce programme, l'élève acquiert des habiletés de communication transférables dans sa vie extrascolaire qui lui permettent ainsi de participer activement à la vie en français au Québec.

L'élève doit être en mesure de comprendre et d'apprécier des éléments de la culture francophone tout en étant conscient de sa propre culture.

Du premier au deuxième cycle

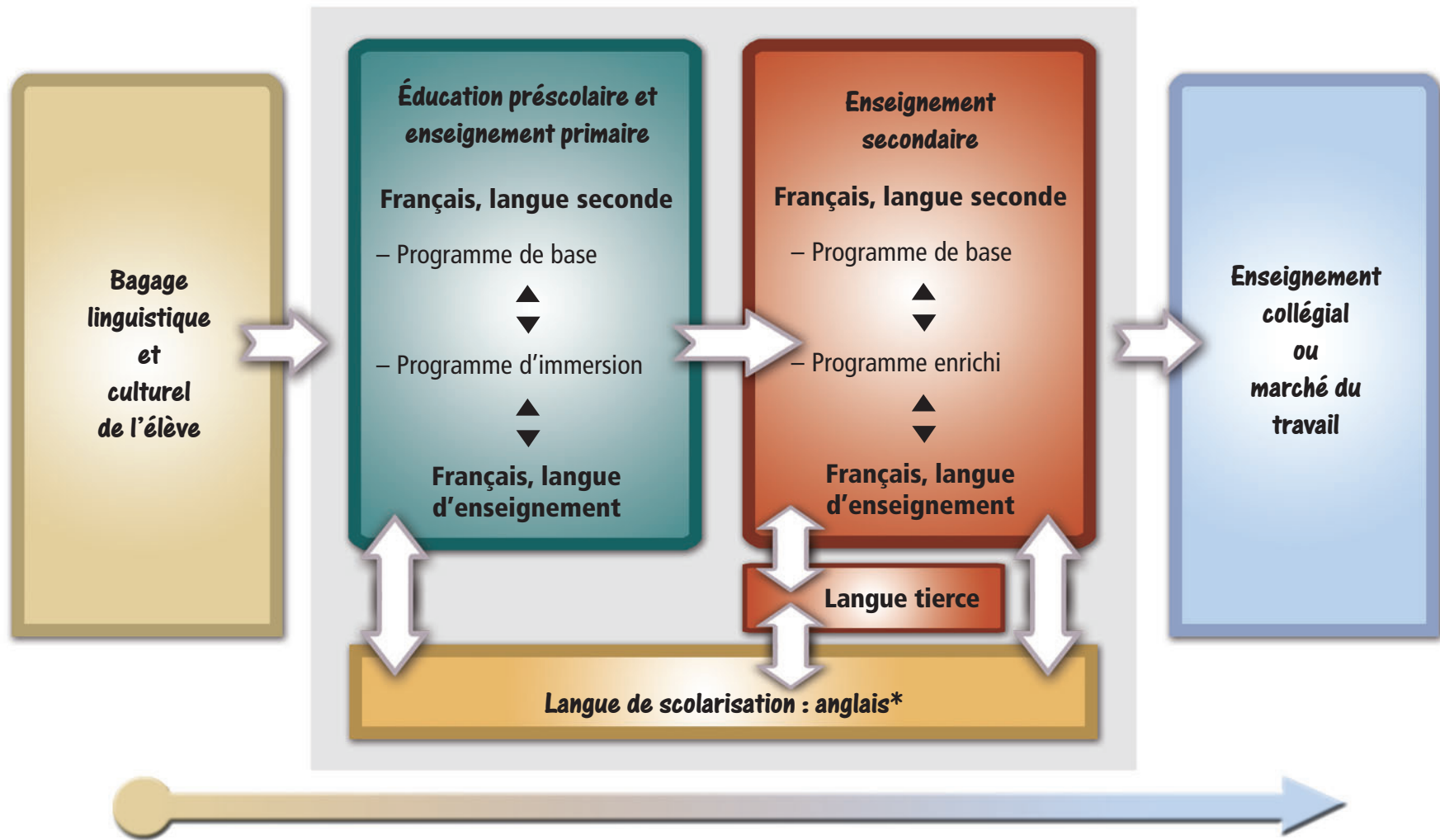
Le développement des compétences langagières de l'apprenant prend appui sur les connaissances et les habiletés acquises au cours de ses études primaires et du premier cycle du secondaire et se poursuit par l'intermédiaire de celles qui sont sollicitées au deuxième cycle. Le programme de base de français, langue seconde, ne se limite pas à combler les besoins immédiats de l'élève, mais vise à l'amener plus loin en le préparant, par exemple, à la vie professionnelle dans un milieu francophone. De plus, ce programme s'inscrit dans un continuum à travers lequel l'élève met à profit son bagage d'expériences de nature scolaire, personnelle, culturelle, linguistique, affective ou autre. Cela lui permet d'établir des parallèles entre la ou les langues qu'il parle et le français, ce qui facilite l'apprentissage de cette langue.

Le programme de base ne se limite pas à combler les besoins immédiats de l'élève, mais vise à l'amener plus loin en le préparant, par exemple, à la vie professionnelle dans un milieu francophone.

Puisque les frontières entre les programmes de base et enrichi sont perméables, l'enseignant peut ajuster sa planification et ses interventions aux forces et aux difficultés d'un élève ou d'un groupe d'élèves en visant le développement des compétences énoncées dans l'un ou l'autre de ces programmes. Cela signifie, par exemple, qu'un élève qui côtoie régulièrement le milieu francophone peut atteindre, dans l'exercice de la compétence *Interagir en*

français, un niveau d'aisance semblable à celui qui est visé pour le programme enrichi, alors que, dans l'exercice de la compétence *Produire des textes variés en français*, il répond aux attentes du programme de base. Il revient donc à l'enseignant de s'inspirer des programmes mis à sa disposition pour stimuler davantage un élève ou un groupe d'élèves et leur permettre de développer encore plus leurs compétences langagières.

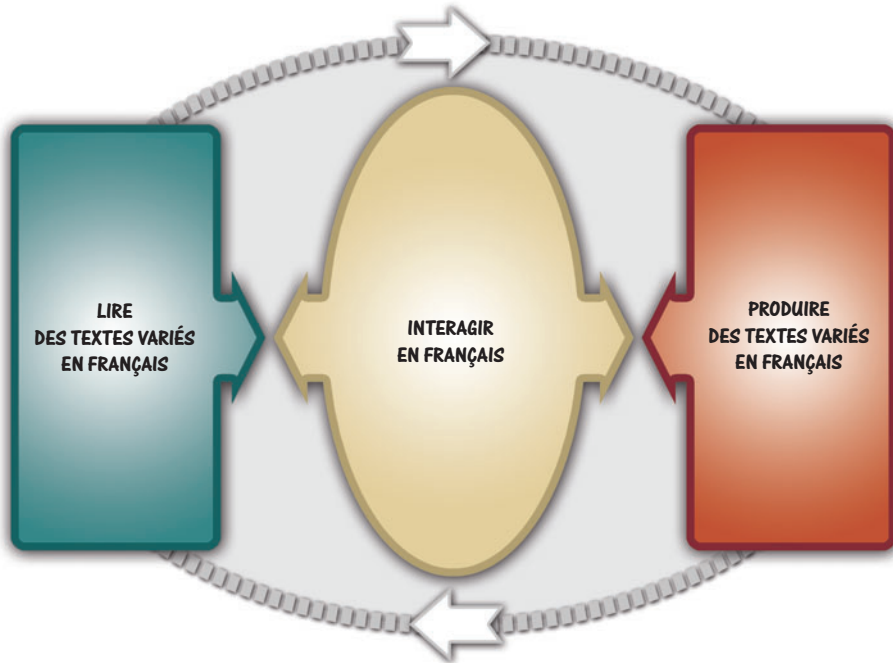
CONTINUUM DE LA FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE DE L'ÉLÈVE DU SECTEUR ANGLOPHONE



*English Language Arts est le programme de langue d'enseignement destiné aux élèves du secteur anglophone.

Compétences à développer

Le programme de base de français, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire s'inscrit dans le prolongement du programme du premier cycle et amène l'élève à développer en synergie les compétences *Interagir en français*, *Lire des textes variés en français* et *Produire des textes variés en français*, comme l'illustre le schéma ci-dessous.



Les trois compétences du programme s'alimentent mutuellement et se développent en synergie.

Les trois compétences s'alimentent mutuellement. En effet, les idées, les savoirs ou les habiletés développés en compréhension ou en production orale ou écrite sont réinvestis dans des interactions qui, à leur tour, peuvent susciter de l'intérêt pour des sujets que l'élève peut approfondir dans des lectures subséquentes ou aborder dans des productions ultérieures. De nombreux allers et retours se font également entre la compréhension et la production de textes¹.

1. Le texte est une structure porteuse de sens qui peut prendre une forme orale, écrite, visuelle ou mixte et qui peut revêtir ou non un caractère médiatique. Un texte peut donc être entendu, lu, vu, observé, produit ou exprimé.

La compétence *Interagir en français* constitue l'élément central du programme de base de français, langue seconde. Elle touche essentiellement la capacité à échanger spontanément, à l'oral comme à l'écrit. Elle se concrétise en classe lorsque les élèves participent à des débats ou à des improvisations, discutent de l'organisation d'un projet, de leurs apprentissages et de l'influence qu'un texte peut avoir sur leur perception de soi ou leur vision du monde, ou comparent leurs productions et leur appréciation de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes².

La compétence *Lire des textes variés en français* concerne l'exploration et la compréhension de divers textes et implique la capacité à en réinvestir certains éléments dans des interactions ou des productions. Elle amène également l'élève à se situer par rapport aux idées et aux valeurs véhiculées dans les textes abordés. Par ailleurs, la lecture lui permet d'accroître son vocabulaire en français, d'approfondir sa compréhension de la culture et de la société francophones et d'acquérir des connaissances générales.

Quant à la compétence *Produire des textes variés en français*, elle a trait à la capacité d'exprimer ses idées de façon réfléchie et structurée, autant à l'oral qu'à l'écrit. Elle se manifeste à travers différents types de textes de complexité variable. Les expériences de production amènent l'élève à reconnaître ses propres caractéristiques en tant que communicateur qui s'exprime en français.

Pour développer ses compétences, l'élève est appelé à mobiliser les connaissances présentées dans le contenu de formation. L'enseignant, pour sa part, doit veiller à ne pas faire un enseignement systématique et décontextualisé des notions mais doit plutôt s'assurer de leur intégration dans les interactions, les lectures et les productions de l'élève. Cela implique que l'élève prend conscience des éléments linguistiques et culturels mobilisés et qu'il est en mesure de les utiliser de façon appropriée dans des situations de communication. Cette approche utilitaire et intégrée des savoirs dans l'enseignement et l'apprentissage du français, langue seconde, développe chez l'apprenant une attitude réflexive à l'égard de la langue parlée et écrite. Le fait de placer l'élève dans des situations authentiques et significatives facilite l'apprentissage et en favorise le transfert de la vie scolaire à la vie extrascolaire.

Pour développer ses compétences, l'élève est appelé à mobiliser les connaissances présentées dans le contenu de formation.

2. Un texte mixte combine deux formes de communication ou plus (ex. extraits vidéo, présentation PowerPoint).

Relations entre le programme de base de français, langue seconde, et les autres éléments du Programme de formation

La langue est un véhicule privilégié pour communiquer ses pensées, ses émotions, ses connaissances ou sa culture et, en contrepartie, elle permet d'accéder à celles des autres. Elle favorise la structuration de l'identité personnelle et culturelle ainsi que l'élaboration de sa vision du monde.

Comme toutes les autres compétences disciplinaires, celles du programme de français, langue seconde, se développeront d'autant mieux qu'elles s'appuieront sur les autres éléments du Programme de formation. Il importe donc que des relations soient établies entre le français, langue seconde, les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres disciplines.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les cinq domaines généraux de formation rassemblent des grandes problématiques qui fournissent à l'élève maintes occasions de traiter et d'approfondir

sa compréhension de certains contextes de vie, de s'en donner une représentation et d'envisager des actions possibles à travers des échanges et des textes en français. Les situations de communication proposées en classe peuvent ainsi amener l'élève à s'interroger et à s'exprimer sur ses habitudes de vie ou de consommation (*Santé et bien-être* et *Environnement et consommation*), sur ses projets de carrière (*Orientation et entrepreneuriat*) ou sur son rôle de citoyen responsable (*Vivre-ensemble* et *citoyenneté*). En ce sens, les domaines généraux de formation offrent des contextes d'exploration susceptibles d'aider l'apprenant à mieux comprendre sa réalité et celle des autres, à se prononcer sur des phénomènes de société et à se construire une représentation nuancée de son environnement

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.

personnel, social et culturel. En classe, l'enseignant détermine avec ses élèves quelles problématiques seront abordées et sous quel angle. Il peut aussi convenir avec eux d'une tâche ou d'une situation d'apprentissage et d'évaluation qui touche les enjeux de la problématique choisie, cette dernière étant adaptée au degré de maturité d'un adolescent et à sa capacité à communiquer efficacement en français. Bien que tous les domaines soient touchés par les différentes situations d'apprentissage, certains présentent une plus grande affinité que d'autres avec la discipline.

Le domaine général de formation *Médias* offre un contexte particulièrement riche pour l'acquisition et la mise en œuvre des compétences en français, langue seconde. Sa prise en compte dans les activités proposées facilite le développement des compétences langagières de l'élève et lui permet de mieux comprendre la culture dans laquelle il est appelé à interagir. Les médias constituent une ressource accessible partout au Québec, tant pour l'enseignant que pour l'élève. Leur fréquentation contribue à l'ouverture au monde et permet à l'élève d'apprécier le pluralisme culturel qu'on retrouve dans divers pays de la francophonie. L'exploitation des textes médiatiques permet par ailleurs d'aborder la grammaire en contexte (ex. observation, analyse et utilisation des mots; recours aux locutions figées) en plus de favoriser une approche ludique de la langue (ex. jeux de mots, intonation, gestuelle, effets sonores ou visuels). L'enseignant peut donc concevoir une multitude de situations propices à l'apprentissage de la langue seconde dans lesquelles les médias sont utilisés comme outils pour apprendre et s'informer. Comme les médias exercent une influence considérable sur le comportement, les valeurs et la vision du monde, il importe d'enseigner aux jeunes à bien comprendre les messages médiatiques, à analyser leur fonctionnement et à en évaluer les effets. En apprenant à reconnaître les divers moyens d'expression exploités dans les médias, l'élève pourra mieux comprendre le milieu socioculturel francophone, mieux fonctionner dans celui-ci et devenir un communicateur plus habile.

Un accent est également mis sur le domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat* de manière à faciliter la participation de l'élève à la vie sociale et professionnelle du milieu au sein duquel le français est la langue de communication. L'élève qui se propose d'intégrer éventuellement le marché du travail au Québec doit être conscient de l'importance d'être compétent dans cette langue. Il doit aussi apprendre à mieux se connaître, à s'affirmer en français et à faire des choix éclairés. Il est ainsi appelé à se questionner sur l'utilité du français comme outil d'intégration socioprofessionnelle et sur les exigences relatives aux études post-secondaires ou au monde du travail. Il peut également discuter avec ses pairs ou avec l'enseignant de ses champs d'intérêt ainsi que de ses aspirations ou de ses projets d'avenir. Ce sont là des questions qui le touchent de près et qui peuvent donner un sens à ses apprentissages en plus de le motiver à apprendre le français.

Enfin, l'élève est appelé à traiter diverses problématiques issues du domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Les situations auxquelles il est exposé l'amènent à découvrir et à respecter des valeurs, des coutumes ou des croyances de différentes régions du monde, dont celles de la francophonie, et à entretenir des rapports égalitaires avec autrui. L'enseignant invite également l'élève à s'interroger sur son rôle de citoyen ainsi que sur ses droits et ses devoirs. La nature même des tâches proposées expose l'élève aux principes, aux règles et aux stratégies associés au travail d'équipe, à la dynamique d'entraide et à la vie démocratique. Toutes ces expériences visent à encourager l'exploration potentielle ou réelle de milieux de vie (ex. par la connaissance d'organismes communautaires, par des visites à des aînés) et à développer chez l'élève l'ouverture sur le monde et le respect de la diversité. Elles favorisent des prises de conscience sur l'importance d'adopter des attitudes et des moyens qui facilitent la résolution de conflits et de contribuer à la culture de la paix.

Relations avec les compétences transversales

Toutes les compétences transversales peuvent être développées aisément à travers l'apprentissage d'une langue seconde. Par exemple, le fait d'apprendre à communiquer dans une autre langue favorise l'exercice de la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée*, puisque l'élève apprend à communiquer dans de nouvelles situations de communication. Communiquer dans une autre langue implique aussi le traitement efficace des informations et l'exercice du jugement critique.

Les technologies de l'information et de la communication fournissent un accès rapide à une abondance d'informations dans des domaines variés. Leur complexité et leur importance en font une ressource indispensable dont l'exploitation requiert l'acquisition d'habiletés appropriées. Elles constituent à la fois des outils d'enseignement et des objets d'enseignement. La compétence *Exploiter les technologies de l'information et de la communication* fait partie de la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production préconisée par le programme. Les compétences transversales *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*, *Se donner des méthodes de travail efficaces*, *Résoudre des problèmes* et *Coopérer* sont aussi sollicitées dans cette démarche.

Enfin, certaines composantes des compétences du programme de français, langue seconde, se marient bien à celles des compétences transversales *Exploiter l'information* et *Exercer son jugement critique*. Par exemple, l'enseignant aide l'élève à exercer son habileté à construire et à exprimer son opinion et lui permet de la relativiser dans des situations de communication. Par ailleurs, lorsque l'élève apprend à interagir en français, il se donne des outils pour actualiser son potentiel, particulièrement pour prendre sa place parmi les autres en milieu francophone, ce qui lui permet, en retour, de découvrir la culture propre à ce milieu ou d'approfondir la connaissance qu'il en a.

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 domaines d'apprentissage

Chacune à leur façon, les disciplines du Programme de formation de l'école québécoise peuvent enrichir les apprentissages faits en classe de français, langue seconde. C'est au contact d'autres façons de percevoir ou d'interpréter la réalité que l'élève peut améliorer sa capacité à comprendre ou à produire des textes ou des messages variés en français. Si le français, langue seconde, tire profit de l'apport complémentaire des autres disciplines,

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.

il contribue également à les enrichir. Ainsi, l'élève peut transférer ses compétences langagières, sa démarche et ses stratégies, telles que les stratégies de lecture et d'écriture, lorsqu'il cherche à comprendre, à interpréter ou à produire des textes pour répondre aux exigences de différentes disciplines.

Les ponts entre le français, langue seconde, et les autres disciplines se créent aisément puisque l'étude d'une langue amène l'élève à se pencher sur diverses sphères de sa vie scolaire, personnelle, sociale et professionnelle.

Ainsi, lorsqu'il réalise des activités en français, l'élève mobilise des connaissances qui se rapportent, par exemple, à l'histoire, à la géographie ou à la science. Il peut discuter de ses habitudes de vie, de ses réflexions sur des questions éthiques ou sur des croyances religieuses ou de ses aspirations professionnelles, tissant alors des liens étroits avec les disciplines relevant du domaine du développement de la personne ou avec son projet personnel d'orientation. Il existe aussi des liens naturels entre le français, langue seconde, et certains domaines d'apprentissage, principalement le domaine des langues, en raison des possibilités de transfert des acquis d'une langue à l'autre, mais aussi celui des arts, car chacune des disciplines artistiques donne directement accès à l'exploitation de repères culturels. On peut aussi évoquer les disciplines de l'univers social, qui contribuent à une meilleure compréhension de la réalité québécoise et des repères culturels propres à la francophonie. Qu'ils servent à décrire une époque donnée et ses mœurs, les rôles sociaux ou les caractéristiques géographiques et socioculturelles d'une région de la francophonie, les concepts et les notions propres à l'univers social permettent à l'élève de mieux saisir le contexte dans lequel les textes sont produits et de se construire une représentation de la société. L'éducation physique et à la santé contribue dans le même sens à une

meilleure compréhension de réalités socioculturelles puisqu'elle permet de connaître les repères culturels rattachés au milieu sportif (ex. personnalités, lieux et moments historiques).

Sur le plan cognitif, les processus utilisés en français, langue seconde, s'apparentent à ceux utilisés dans plusieurs disciplines, notamment la mathématique, qui favorise le développement du raisonnement (déductif, inductif, par analogie et par réfutation). Ces deux disciplines ont également en commun la logique de l'explication, de la justification et de l'argumentation. Par ailleurs, la créativité, qui est à la base des disciplines artistiques, et l'intuition, qui est valorisée dans la résolution de problèmes en mathématique, sont essentielles au déploiement des compétences en français, langue seconde.

Quelle que soit la discipline, l'élève est appelé à s'approprier un code ou un langage qui lui permet de se représenter, d'interpréter et d'apprécier le monde qui l'entoure, mais aussi d'exprimer sa propre vision du monde. La compétence de l'apprenant à communiquer en français sera d'autant plus riche qu'il y intégrera des modes d'expression variés tels que certains mouvements de danse, des éléments prosodiques en art dramatique ou une touche musicale dans la création d'un texte. L'intégration des techniques d'argumentation utilisées en histoire et éducation à la citoyenneté et de connaissances technologiques ou issues du langage mathématique (ex. tableaux, diagrammes) contribue également à l'enrichissement de la compétence langagière de l'apprenant. Qui plus est, l'élève peut établir des liens entre les compétences à communiquer ou à dialoguer exercées dans le cadre du projet personnel d'orientation ou dans les disciplines suivantes : éthique et culture religieuse; mathématique; science et technologie; ou applications technologiques et scientifiques.

Chaque discipline des divers domaines d'apprentissage, de même que le projet personnel d'orientation, fait appel à une démarche particulière que l'élève doit s'approprier. Ce faisant, il peut établir des liens entre chacune de ces démarches et la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production de textes qui est propre au français, langue seconde. La mathématique lui offrira, par exemple, des outils supplémentaires pour décoder le contexte ou analyser une situation-problème. De par la démarche qui y est privilégiée, le domaine des arts l'amène à accorder une place importante au respect de l'intention de communication. De même, dans son projet

personnel d'orientation, l'élève apprend à adopter une démarche d'exploration et à effectuer des retours réflexifs structurés. Le bilan personnel qu'il est appelé à faire dans ce projet peut aussi l'aider à enrichir le bilan qu'il fait de ses lectures et de ses productions en français.

Sur le plan socioaffectif, le français, langue seconde, et les autres disciplines du Programme de formation se rejoignent à différents égards. Comme les disciplines du domaine des arts et du développement de la personne, l'apprentissage d'une langue s'appuie sur des attitudes telles que l'écoute de soi et des autres, l'engagement, la curiosité, l'ouverture, la tolérance et le partage. La création de textes suppose aussi, comme la création artistique, la capacité à gérer l'inconnu, à persévérer et à se dépasser. En français, comme en science ou en arts, l'élève doit cultiver le goût de la recherche et le souci de la rigueur. Enfin, l'éducation physique et à la santé lui offre de nombreuses occasions d'exercer ses aptitudes à coopérer et à solliciter la participation de l'autre, aptitudes qui sont fort utiles dans l'acquisition d'une langue seconde.

Bref, les liens possibles entre le français, langue seconde, et les autres disciplines sont multiples et ils se développeront d'autant plus que les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées aux élèves solliciteront la contribution d'autres disciplines.

Contexte pédagogique

Climat de classe

L'utilisation et la pratique de la langue cible à l'oral et à l'écrit constituent le pivot sur lequel repose le développement des compétences du programme de français, langue seconde. Le climat de classe doit donc inciter l'élève à

Le climat de classe doit inciter l'élève à s'exprimer en français, lui donner le goût d'enrichir ses connaissances, l'encourager à prendre des risques et l'amener à réfléchir sur sa démarche et ses acquis.

s'exprimer en français, lui donner le goût d'enrichir ses connaissances, l'encourager à prendre des risques, mais aussi l'amener à réfléchir sur sa démarche et ses acquis et à chercher à toujours s'améliorer. Pour que chaque élève communique en français en tout temps dans la classe, certaines attitudes doivent être adoptées par tous : le respect de l'autre, l'ouverture, la curiosité intellectuelle, l'écoute active et la tolérance face à l'erreur.

La classe de français, langue seconde, constitue une communauté d'apprenants où l'apprentissage se fait en interaction, en collaboration et en coopération. Elle doit laisser

suffisamment de place à chaque élève pour qu'il fasse preuve de créativité et d'autonomie. Qu'il prenne part à des activités collectives ou à des projets en équipe, l'élève devrait se sentir à l'aise d'exprimer ou de défendre son point de vue, même s'il diffère de celui des autres.

Rôle de l'élève

L'élève de deuxième cycle est un apprenant actif de mieux en mieux organisé, qui adopte un comportement stratégique et une attitude réflexive à l'égard de ses apprentissages linguistiques et culturels. Il devient de plus en plus conscient de son bagage et de l'état de ses compétences en français. Il est appelé à réaliser, seul ou en collaboration, diverses activités (ex. recherches, projets, constitution d'un répertoire personnel de ressources francophones). On lui demande de communiquer en français dans la classe en tout temps avec le plus de précision possible, de prendre le risque de se

tromper, d'accepter l'inconfort pouvant être ressenti dans de nouvelles situations de communication et de reconnaître qu'il faut répéter fréquemment les mêmes tâches pour s'améliorer en français. Il doit ainsi se responsabiliser à l'égard de son cheminement, faire preuve d'initiative et développer son autonomie. Afin de devenir un meilleur communicateur en français, l'élève doit adopter une attitude d'ouverture aux autres et à la culture véhiculée par la langue. Cela devrait l'inciter à rechercher des occasions de pratiquer la langue française (ex. entamer des conversations avec des locuteurs natifs, prendre part à des événements socioculturels, lire les journaux et revues publiés en français au Québec) et même à afficher une certaine fierté par rapport à ses compétences dans cette langue. Il est aussi invité à tirer profit de ses différentes expériences en français afin d'éviter le plafonnement dans sa progression en langue seconde.

En classe, l'élève interagit en français avec ses pairs et son enseignant, collabore avec eux pour la réalisation de diverses tâches à l'oral et à l'écrit, mais travaille aussi de façon individuelle lorsque la situation le requiert. Il réfléchit sur ses connaissances linguistiques et culturelles, sa démarche, ses façons d'apprendre, sa motivation et ses attitudes. Il relève les défis qu'on lui propose ou ceux qu'il se donne. Avec l'aide de son enseignant et de ses pairs, il se responsabilise quant au développement de ses compétences. Il apprend à reconnaître et à modifier, le cas échéant, les comportements ou les attitudes qui ralentissent son évolution en tant que communicateur. Il évalue l'efficacité de sa démarche pour pouvoir la réutiliser et l'ajuster à des situations de communication semblables ou inédites, à l'école ou dans la vie courante. Ainsi, il établit des liens diversifiés entre des situations du milieu scolaire, de la vie quotidienne et du marché du travail, ce qui lui permet de transférer ses apprentissages. Il doit garder en tête qu'être compétent en français lui ouvrira des portes dans sa vie personnelle, sociale et professionnelle.

L'élève de deuxième cycle est un apprenant actif de mieux en mieux organisé, qui adopte un comportement stratégique et une attitude réflexive à l'égard de ses apprentissages linguistiques et culturels.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant sert de guide à l'élève pour le développement de ses compétences langagières et de sa conscience linguistique, culturelle et stratégique.

L'enseignant joue un rôle de premier plan dans l'établissement d'un climat de confiance et d'engagement propice aux interactions et au développement des compétences langagières des élèves. Il propose des situations significatives et diversifiées qui sont liées à leurs centres d'intérêt, aux repères culturels francophones ainsi qu'aux domaines généraux de formation. Il leur fait vivre diverses expériences d'interaction, de lecture et de production qui les amènent à faire appel à une variété de ressources et à mettre en valeur leurs forces et leurs habiletés. Il peut les impliquer dans diverses prises de décision qui touchent, par exemple, le choix des tâches ou leurs modalités de réalisation et d'évaluation. Il fait également ressortir les visées pédagogiques liées à la situation. Il les encourage à faire preuve d'autonomie, à considérer l'erreur comme source d'apprentissage et à prendre des risques. De plus, il leur donne fréquemment du renforcement positif et de la rétroaction, et les encadre lorsqu'ils traitent différentes problématiques. Afin de modeler certains comportements, il suggère et utilise lui-même des stratégies et des ressources variées. Il suscite aussi des questionnements et des réflexions sur des faits de langue et de culture, ainsi que sur les stratégies utilisées et la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production mobilisée. Dans cette perspective, l'enseignant sert de guide à l'élève pour le développement de sa conscience linguistique, culturelle et stratégique.

Un autre rôle important de l'enseignant est de constituer un modèle en ce qui concerne la langue (ex. en exposant les élèves à la bonne prononciation d'un mot ou en utilisant des expressions idiomatiques) et la culture (ex. en adoptant des attitudes d'ouverture et de tolérance à l'égard des autres cultures). L'enseignant démontre également un intérêt marqué pour la culture d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, de même que pour l'environnement culturel de l'apprenant.

Par ailleurs, l'enseignant est le principal intermédiaire entre les apprenants, l'établissement d'enseignement, les ressources extérieures et le monde francophone. Il explique aux élèves les raisons qui motivent l'apprentissage d'une langue seconde et leur en fait voir les avantages dans leur vie personnelle et sociale. Avec le soutien d'autres intervenants du milieu scolaire, il aide les élèves à découvrir les ressources disponibles dans leur milieu afin qu'ils puissent y recourir pour s'approprier les aspects linguistiques et culturels de la langue française. L'enseignant a donc un rôle important à jouer pour stimuler la curiosité de ses élèves à l'égard de la langue française et de la culture qui s'y rattache. Il leur propose des activités qui les amènent à explorer divers aspects de la culture, que ce soit par plaisir ou pour satisfaire d'autres besoins, et il les incite à partager leurs découvertes et leurs impressions. Il peut ainsi afficher une grille-horaire d'émissions ou d'événements francophones ou le calendrier des activités culturelles de la communauté, ou encore inviter en classe des locuteurs natifs qui travaillent dans différentes sphères d'activité. L'enseignant suscite le plus possible la participation des élèves à la vie culturelle du milieu francophone et les encourage à fréquenter des lieux culturels qui y sont associés dans leur communauté immédiate ou élargie. En somme, il tente de leur « faire vivre la langue » sous tous ses angles.

L'enseignant a un rôle important à jouer pour stimuler la curiosité de ses élèves à l'égard de la langue française et de la culture qui s'y rattache.

Différenciation pédagogique

Pour donner à tous les apprenants une chance égale d'utiliser leur plein potentiel, l'enseignant varie ses pratiques pédagogiques et fait de l'enseignement différencié. Il s'assure que chacun progresse, peu importe où il se situe initialement dans le développement de ses compétences langagières. De plus, il se soucie de planifier et de structurer les tâches à réaliser en considérant les différents profils de ses élèves : leur style d'apprentissage, leur type d'intelligence, leur maturité, leur sexe et leur culture. Il peut également ajuster le temps alloué à une activité pour permettre à tous les élèves de la terminer ou à certains d'approfondir un sujet qui les intéresse.

Pour donner à tous les apprenants une chance égale d'utiliser leur plein potentiel, l'enseignant varie ses pratiques pédagogiques et fait de l'enseignement différencié.

Afin de rejoindre le plus grand nombre possible d'apprenants, l'enseignant varie ses approches pédagogiques (ex. approche coopérative, par projets ou par résolution de problèmes) et met en place des conditions qui suscitent leur engagement, favorisent l'interaction et facilitent la réalisation d'une tâche (ex. organisation spatiale et temporelle, modalités de travail). Par ailleurs, l'enseignant établit un mode de fonctionnement qui amène l'élève à être de plus en plus autonome. Ce mode incite chaque élève à se donner des moyens de poursuivre sa tâche lorsqu'une difficulté survient; il peut soit solliciter l'aide de ses pairs, soit trouver une autre solution si l'enseignant n'est pas disponible.

Enseignement de la langue et de la culture

Grammaire

Dans le présent programme, l'enseignement de la langue repose principalement sur une approche communicative qui touche aussi bien la construction du sens du message que sa forme. La langue y est considérée comme un instrument d'interaction sociale et son apprentissage se fait par la communication avec les autres. La connaissance des règles de

grammaire est ainsi subordonnée aux besoins langagiers de l'élève en situation de communication.

L'apprentissage de la grammaire n'étant pas une fin en soi, son enseignement doit idéalement être contextualisé, c'est-à-dire être intégré aux situations proposées, et non se faire de façon isolée. Il peut aussi faire partie d'une démarche de découverte où l'enseignant guide les élèves pour les amener à trouver par eux-mêmes les règles morphologiques et syntaxiques du français. Cette façon de faire ne remet aucunement en question l'importance

accordée à la forme du message. Au contraire, l'enseignant veille à attirer régulièrement l'attention de ses élèves sur leurs erreurs. D'une part, cela leur permet d'éviter la fossilisation de celles-ci, qui est due en partie à la surgénéralisation des règles de fonctionnement du français ou au transfert négatif de la langue première de l'élève, et, d'autre part, d'atteindre le niveau de précision attendu en français à la fin de ce programme.

Vocabulaire

Les mots servent d'outils pour penser, pour exprimer des idées et des sentiments, mais également pour apprendre. Un vocabulaire riche est indispensable à une bonne compréhension orale ou écrite ainsi que pour communiquer adéquatement. De surcroît, il donne accès à la culture de la langue cible aussi bien qu'à la vision du monde de ses locuteurs.

Dans l'apprentissage d'une langue, il est important d'aborder le vocabulaire sous divers aspects. À cette fin, l'enseignant soutient l'élève et s'assure qu'il développe aussi bien son savoir que son savoir-faire et son savoir-agir : son savoir, pour comprendre les multiples significations d'un mot; son savoir-faire, pour apprendre à bien utiliser le mot en question tant à l'oral qu'à l'écrit; et son savoir-agir, pour réutiliser de façon autonome le mot juste dans d'autres contextes. L'enseignant devrait donc tenir compte de tous ces aspects lorsqu'il planifie son enseignement du vocabulaire.

Tout comme l'apprentissage de la grammaire, l'acquisition du vocabulaire n'est pas une fin en soi. Le lexique fait partie intégrante de toutes les situations de communication et est donc abordé en contexte. Par ailleurs, l'enseignant doit faire appel à différentes méthodes d'enseignement du vocabulaire pour augmenter de façon systématique les connaissances lexicales de ses élèves. Il peut amener l'apprenant à procéder par association, à recourir aux champs sémantiques et à utiliser diverses ressources, dont le dictionnaire. Il faut toutefois garder en tête que c'est l'exposition fréquente et récurrente à un mot dans différents contextes qui en assure l'appropriation. C'est de cette façon que l'élève pourra graduellement approfondir sa connaissance de la culture et utiliser des termes ou des expressions appropriés lorsqu'il communique en français.

Le lexique fait partie intégrante de toutes les situations de communication et est abordé en contexte.

L'apprentissage de la grammaire n'étant pas une fin en soi, son enseignement doit idéalement être contextualisé, c'est-à-dire être intégré aux situations proposées, et non se faire de façon isolée.

Culture

La langue et la culture sont indissociables. Acquérir des compétences dans une nouvelle langue, c'est se donner des outils pour accéder au riche héritage culturel dont elle est porteuse. La classe de français, langue seconde, permet donc à l'élève de s'ouvrir à la culture francophone. Elle lui offre aussi l'occasion de mieux comprendre sa propre culture. En effet, en côtoyant un

L'enseignement de la culture est imbriqué à celui de la langue. L'enseignant veille donc à faire ressortir les références à la culture dans les textes qu'il exploite en classe.

autre système de référence que le sien, l'élève découvre d'autres perspectives, croyances ou valeurs, ce qui lui permet d'approfondir sa connaissance de soi, de relever les ressemblances entre les deux cultures et d'en comprendre les différences, de se situer par rapport à elles et de développer progressivement une compétence interculturelle.

L'enseignement de la culture s'imbrique dans celui de la langue. L'enseignant veille donc à faire ressortir les références à la culture dans les textes qu'il exploite en classe.

Plutôt que de se limiter aux éléments plus visibles des représentations culturelles (ex. stéréotypes, objets, aspects folkloriques), il incite l'élève à prendre conscience des divers signes culturels rattachés aux textes et des valeurs sous-jacentes qu'ils véhiculent. Pour amener l'élève à établir un rapport étroit et personnel avec cette culture, l'enseignant a par ailleurs comme souci de l'aborder sous différents angles (sociolinguistique, sociologique, esthétique) et d'exploiter une variété de repères culturels³, entre autres par l'entremise des médias francophones.

3. Les repères culturels constituent des représentations diverses d'une société donnée à une époque donnée (ex. création artistique, coutumes, découverte scientifique, objet patrimonial, référence territoriale).

Ressources humaines et matérielles

Pour développer ses compétences, l'élève s'appuie sur ses diverses expériences. Il peut en outre consulter des ressources documentaires en français et des personnes-ressources de divers milieux. Selon les moyens mis à sa disposition, il a recours à certaines ressources technologiques dans le but d'approfondir ses connaissances sur la langue et la culture ou d'enrichir ses productions et ses interactions. Finalement, si les conditions le permettent, il peut participer à des échanges ou visiter des organismes communautaires et des institutions culturelles francophones de son milieu, de sa région ou, plus largement, de la société québécoise.

L'enseignant joue un rôle important dans la découverte et l'appropriation par l'élève de nouvelles ressources relatives à la langue française et à la culture francophone et dans l'exploration de leurs caractéristiques. Il l'invite à jeter un nouveau regard sur les ressources dont il se sert, par exemple en les utilisant à d'autres fins. Il exploite

lui-même les ressources disponibles dans l'environnement immédiat de l'élève tout comme celles se trouvant à l'extérieur de son milieu. Il encourage ainsi la fréquentation d'une bibliothèque scolaire ou municipale pourvue de publications françaises d'origines diverses, adaptées au degré de maturité des élèves. De concert avec ces derniers, il peut également inviter en classe des intervenants du milieu communautaire, des experts ou des personnalités du monde artistique, littéraire, sportif, financier, etc. Si Internet est accessible, il l'intègre dans son enseignement en tant que ressource documentaire d'usage courant; il en profite 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, à la propriété intellectuelle et à la vie privée.

L'élève peut consulter des ressources documentaires en français, des personnes-ressources de divers milieux et avoir recours à certaines ressources technologiques.

Caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation

Les situations d'apprentissage et d'évaluation intègrent les éléments du Programme de formation (domaines généraux de formation, compétences transversales, compétences disciplinaires). Elles sont constituées de tâches complexes et sont propices au travail en collaboration. Elles amènent l'élève

à mobiliser un ensemble de ressources et à se construire des connaissances portant aussi bien sur des notions, des règles ou des faits que sur des façons de faire (ex. démarche, savoir-faire) ou des manières de les appliquer (stratégies qui permettent de transférer les connaissances⁴ d'un contexte à un autre). Dans ce programme, ces connaissances se retrouvent dans les différentes rubriques du contenu de formation.

Pour amener l'élève à interagir, à lire et à produire des textes variés en français, l'enseignant le place dans des situations significatives qui correspondent à ses centres d'intérêt ou aux préoccupations d'un jeune de son âge.

Ces situations doivent soulever une problématique réelle ou potentielle et les tâches proposées pour la résoudre font appel tant à l'oral qu'à l'écrit. Elles doivent aussi permettre à l'élève de progresser dans la maîtrise de la langue et la connaissance de la culture, et de le faire réfléchir sur celles-ci. Enfin, elles doivent poser des défis à la portée de l'apprenant. Par ailleurs, autant que faire se peut, l'enseignant lui permet de participer à la planification des tâches qui composent la situation, ce qui inclut les aspects touchant l'évaluation.

Évaluation

L'évaluation constitue généralement une source de préoccupation pour l'enseignant. Elle l'est d'autant plus au deuxième cycle du secondaire qu'elle est alors reliée à la sanction des études. Cette réalité incontournable ne doit pas occulter sa fonction d'aide à l'apprentissage, l'évaluation devant principalement servir à soutenir le développement des compétences langagières de l'élève.

Intégrée au processus d'apprentissage, l'évaluation fait partie de toutes les étapes d'une tâche (planification, réalisation, retour réflexif) et sert à la régulation. La rétroaction fournie à l'élève l'aide à faire des ajustements dans son propre cheminement, alors que les données d'évaluation recueillies permettent à l'enseignant de se questionner sur ses interventions pédagogiques et de les adapter, si nécessaire, afin de répondre aux besoins particuliers de ses élèves.

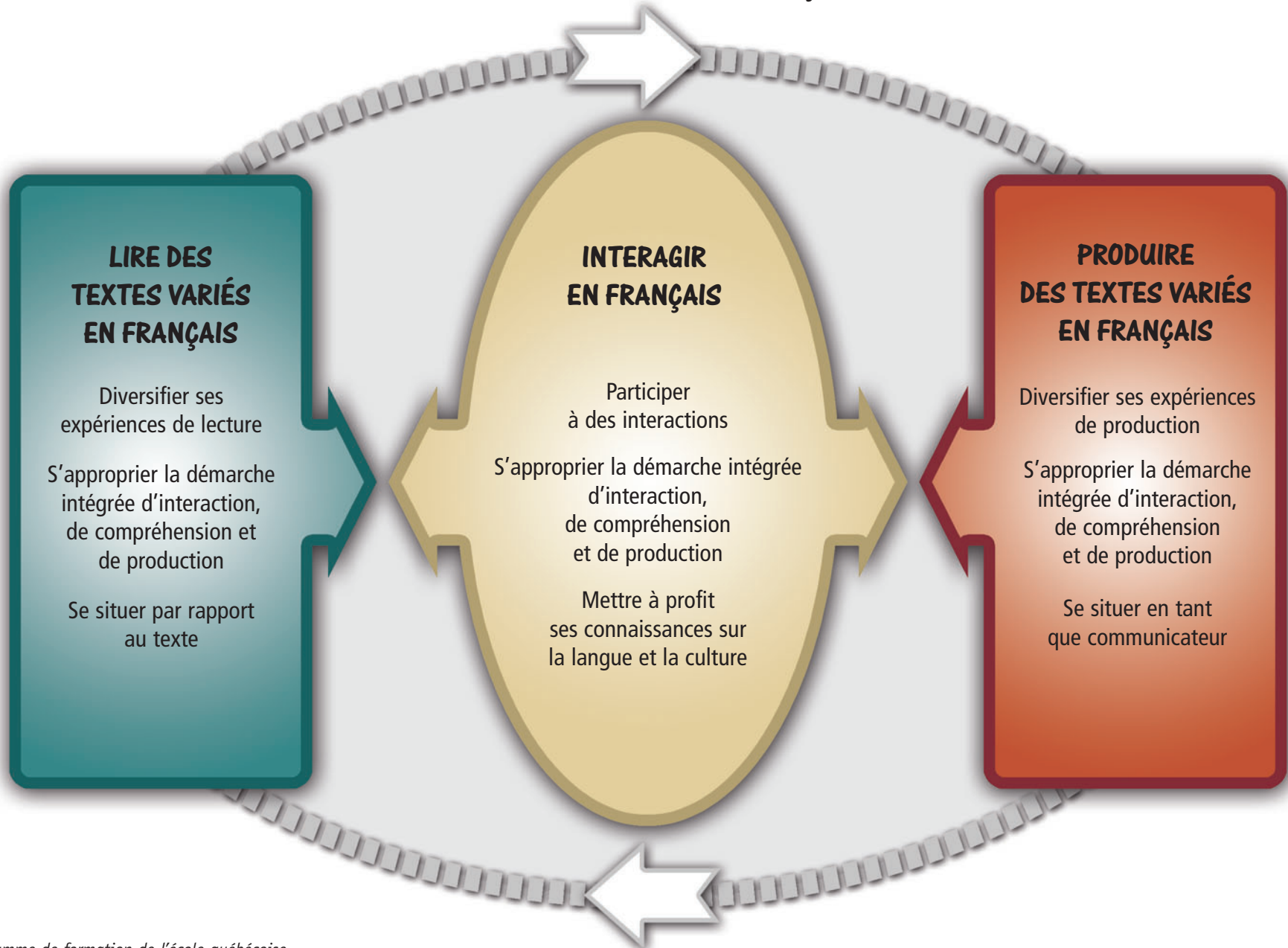
La responsabilité de l'évaluation ne repose pas exclusivement sur l'enseignant. En effet, en favorisant l'autoévaluation et la coévaluation et en associant les élèves à la construction d'outils, il leur permet de jouer un rôle actif dans le processus d'évaluation. Par exemple, l'élève peut contribuer, en collaboration avec l'enseignant et ses pairs, à l'élaboration d'outils pour évaluer la qualité de la production réalisée ou l'efficacité d'une interaction. En participant à la détermination de points spécifiques à examiner, l'élève comprend mieux le lien entre l'outil d'évaluation, les réalisations escomptées et les attentes de l'enseignant.

L'enseignant doit, dès le départ, avoir une vue d'ensemble de ce qu'il compte évaluer et de la façon dont il le fera. C'est au moment où il planifie une situation que l'enseignant choisit l'objet de ses évaluations (ex. compétences disciplinaires, compétences transversales), les outils d'évaluation (ex. grille d'observation, liste de vérification, entrevue), les modalités d'évaluation (ex. autoévaluation, coévaluation) ainsi que la fréquence de la collecte d'informations. Il prévoit des moments pour analyser et interpréter les informations recueillies, qui l'amèneront à porter un jugement global sur le développement de la compétence. Il peut aussi évaluer de manière ponctuelle certains éléments d'un tout. L'enseignant doit cependant toujours avoir en tête qu'il ne peut porter un jugement global sur la compétence que s'il dispose de suffisamment d'informations pertinentes, recueillies à des moments et dans des contextes différents.

Intégrée au processus d'apprentissage, l'évaluation fait partie de toutes les étapes d'une tâche (planification, réalisation, retour réflexif) et sert à la régulation.

L'enseignant doit toujours avoir en tête qu'il ne peut porter un jugement global sur la compétence que s'il dispose de suffisamment d'informations pertinentes, recueillies à des moments et dans des contextes différents.

4. On fait souvent référence à ces connaissances en termes de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.



Les compétences du programme de base de français, langue seconde

C'est en exécutant des tâches de plus en plus exigeantes sur le plan cognitif, linguistique et culturel que l'élève s'approprie de nouvelles connaissances, les approfondit et les exploite adéquatement.

Tout au long du deuxième cycle du secondaire, l'élève poursuit le développement de ses compétences en français, langue seconde. C'est en exécutant des tâches de plus en plus exigeantes sur le plan cognitif, linguistique et culturel qu'il s'approprie de nouvelles connaissances, les approfondit et les exploite adéquatement. Il est appelé à interagir, à comprendre et à produire des textes dans des situations de communication de plus en plus complexes et variées. Pour y parvenir, il a recours à un large éventail de ressources. De plus, grâce à des retours réflexifs de nature variée, il est amené à accroître son autonomie et à prendre conscience des ressources qu'il doit mobiliser pour développer ses compétences. La qualité de la langue, tant en ce qui a trait à l'aisance qu'à la précision, fait également l'objet d'une attention particulière.

Cette section décrit les trois compétences du programme. La présentation de chacune des compétences comporte cinq rubriques :

- le *sens de la compétence*, qui en précise à la fois la raison d'être et la nature;
- les *composantes de la compétence*⁵, qui en décrivent les différentes facettes et permettent de mieux se la représenter;
- les *critères d'évaluation*, qui fournissent des pistes pour juger du développement de la compétence;
- les *attentes de fin de cycle*, qui précisent, sous la forme d'un portrait global, les cibles de formation;
- le *développement de la compétence*, présenté sous forme de tableau contenant des paramètres dont il faut tenir compte dans l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation.

Il est important de préciser que ces paramètres sont regroupés selon trois grands axes interreliés, soit le contexte et les modalités de réalisation; les ressources à mobiliser; et les objets du retour réflexif. Une lecture horizontale des tableaux permet de voir l'évolution d'un paramètre tout au long du cycle tandis qu'une lecture verticale permet de se représenter le niveau de difficulté attendu chaque année. Par ailleurs, différentes combinaisons d'éléments rattachés à une année ou l'autre du cycle peuvent être effectuées pour créer des situations qui répondent davantage aux besoins d'un groupe ou pour assurer la différenciation. Comme le développement des compétences se fait en spirale et non de façon linéaire, les éléments et les exemples proposés pour chaque paramètre, dans les tableaux, ne se rapportent pas exclusivement à une année du cycle; ils doivent plutôt être réinvestis au cours des années subséquentes.

Les informations fournies dans cette section permettront donc à l'enseignant de bien comprendre les compétences du programme et le guideront dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation ou des tâches qu'il proposera à ses élèves tout au long du cycle pour les aider à développer leurs compétences en français, langue seconde.

5. Les composantes de chaque compétence sont en caractères gras dans la section *Sens de la compétence*.

COMPÉTENCE 1 Interagir en français

Sens de la compétence

L'élève du deuxième cycle du secondaire qui évolue dans une société francophone doit être en mesure d'interagir⁶ efficacement dans cette langue en diverses circonstances et de participer à des activités en rapport avec ses

L'élève du deuxième cycle du secondaire qui évolue dans une société francophone doit être en mesure d'interagir efficacement dans cette langue en diverses circonstances et de participer à des activités en rapport avec ses centres d'intérêt.

centres d'intérêt. Essentiellement axée sur l'aspect social de la communication, cette compétence s'exerce dans des situations de communication signifiantes et diversifiées, en classe et à l'extérieur de celle-ci. Tout comme au premier cycle, l'interaction demeure orientée vers la satisfaction de besoins liés à la vie scolaire, personnelle (ex. information) ou sociale de l'élève (ex. intégration dans la communauté), mais elle sert aussi de plus en plus à le préparer à la vie professionnelle (ex. passer une entrevue en français) ou à la poursuite de ses études. Il est appelé à interagir de façon spontanée, à l'oral comme à l'écrit, notamment lorsqu'il discute, qu'il utilise un logiciel ou un site interactif ou qu'il clavarde. En développant cette compétence, l'élève s'outille donc pour atteindre la plus grande auto-

nomie langagière possible en français, pour entretenir des relations harmonieuses avec différents types d'interlocuteurs, pour mieux connaître la culture francophone et pour participer plus activement à la société québécoise.

Au sortir du premier cycle du secondaire, l'élève est capable d'interagir en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, pour réaliser diverses tâches et activités quotidiennes répondant à ses besoins scolaires, personnels ou sociaux. Il tient compte des éléments de la situation de communication et se montre attentif aux propos de ses interlocuteurs, tout en respectant sa propre intention de communication. Son message est intelligible. Il arrive à formuler des phrases simples et à utiliser un vocabulaire concret. Il peut relever les forces et les faiblesses de sa communication et a recours à diverses stratégies pour amorcer, poursuivre et clore ses échanges. De plus, il s'intéresse aux repères culturels qu'il découvre lors de ses communications et de ses activités en français.

Au cours du deuxième cycle, l'élève **participe** de façon plus active et systématique à **des interactions** en français et il utilise cette langue dans toutes les situations de communication orales ou écrites. Ainsi, il collabore avec ses pairs ou l'enseignant, partage ses points de vue et fait part de ses expériences et de ses connaissances. Il discute de ses apprentissages et de son interprétation des textes abordés en classe ou produits par lui-même ou d'autres élèves. Dans divers contextes où il échange avec ses pairs ou des francophones, il peut donner et justifier son opinion à l'aide d'arguments convaincants, partager ses passions ou faire connaître son appréciation des manifestations culturelles en français. En fait, pour développer cette compétence, l'élève doit saisir toutes les occasions de pratiquer la langue française et de solliciter la participation de l'autre à des échanges. Comme le fait d'interagir suppose une action réciproque qui intègre la compréhension et l'expression de messages oraux ou écrits, l'élève a par ailleurs besoin d'être attentif aux propos de ses interlocuteurs pour pouvoir y réagir adéquatement. Il doit également apprendre à mieux connaître la culture des francophones du Québec et à faire preuve d'ouverture et de respect à leur égard.

Pour communiquer efficacement son message et développer une plus grande autonomie en français, l'élève **s'approprie la démarche⁷ intégrée d'interaction, de compréhension et de production** et l'adapte à la situation et à ses besoins. Il lui faut d'abord cerner les caractéristiques des éléments de

6. Il est important de bien saisir la différence qui existe entre les compétences *Interagir en français* et *Produire des textes variés en français*. L'interaction orale ou écrite se déroule dans un contexte où les communicateurs, réels ou virtuels, sont appelés à échanger de façon spontanée. Bien qu'une certaine préparation de la part de l'élève soit nécessaire pour pouvoir interagir (ex. faire une recherche sur un sujet donné, prévoir des arguments), ses interventions impliquent nécessairement une communication directe avec un ou plusieurs communicateurs (ex. échange de courts messages, discussion, clavardage) et ne sont pas mémorisées à l'avance.

Quant à la production de textes, qu'ils soient oraux, écrits, visuels ou mixtes, elle se déroule sans contact direct ou sans échange avec le destinataire. De plus, en production orale, ce qui est verbalisé par l'élève est planifié (ex. court reportage) ou mémorisé (ex. saynète).

7. Il est noter qu'en interaction, la démarche est moins systématique qu'en lecture ou en production. Il arrive que l'élève s'appuie sur une démarche inconsciente qui découle de ses expériences.

la situation de communication. Si la tâche le requiert, il prépare son interaction. Il mobilise différentes ressources linguistiques et culturelles (ex. notions de grammaire de la phrase, repères culturels), des ressources humaines ou matérielles (ex. membres de la communauté, cartes sémantiques, articles de journaux) ainsi que des stratégies d'apprentissage appropriées et variées. Il ajuste régulièrement ses interventions en fonction des propos ou de la réaction de ses interlocuteurs. Enfin, par un retour réflexif, l'élève juge la qualité de sa participation et trouve des moyens d'améliorer à la fois sa démarche et ses interactions (ex. évaluer les termes utilisés, se questionner sur le ton employé ou sur ses arguments).

Afin d'acquérir une plus grande aisance et d'enrichir ses échanges, l'élève **met à profit ses connaissances sur la langue et la culture**. Il est ainsi encouragé à réinvestir des éléments linguistiques (ex. éléments phonétiques) et culturels (ex. information sur des auteurs ou événements culturels) observés au cours de ses expériences de lecture, de production ou d'interaction,

L'élève devient de plus en plus apte à interagir en français dans toutes les sphères de sa vie présente ou future. Il peut même afficher une certaine fierté quant au niveau de développement de cette compétence.

qu'ils soient consignés ou non dans son répertoire personnel de ressources francophones. Pour enrichir ses interactions, il est invité à s'appuyer sur ses expériences et sur ses connaissances personnelles et à faire appel à des acquis issus d'autres domaines d'apprentissage (ex. univers social, développement de la personne).

L'élève est également amené à partager ses réflexions sur les textes et les documents médiatiques abordés, à comparer ses perceptions et ses représentations de la culture francophone avec celles de ses pairs et à discuter d'éléments associés à cette culture. Conscient des différences culturelles (ex. valeurs, événements historiques), il entretient des relations harmonieuses avec ses différents interlocuteurs. Ce faisant, il devient de plus en

plus apte à interagir en français dans toutes les sphères de sa vie présente ou future. Il peut même afficher une certaine fierté quant au niveau de développement de cette compétence.

Compétence 1 et ses composantes

Participer à des interactions

Utiliser le français dans différentes situations de communication • Partager ses points de vue, ses expériences et ses connaissances • Réagir à différentes manifestations culturelles francophones • Justifier son opinion sur des sujets ou des textes • Solliciter la participation de l'autre et réagir à ses propos • Adopter des attitudes de respect et d'ouverture

S'approprier la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production

Cerner les caractéristiques des éléments de la situation de communication • Recourir à des ressources pertinentes et variées • Ajuster ses interventions en fonction des propos ou de la réaction des interlocuteurs • Faire un retour réflexif sur sa démarche et sur la qualité de ses interactions

Interagir en français

Mettre à profit ses connaissances sur la langue et la culture

Réinvestir des idées ou des éléments linguistiques et culturels tirés des textes • Appuyer ses propos à l'aide de ses connaissances et de ses expériences antérieures • Tenir compte des différences culturelles • Comparer ses perceptions de la culture francophone avec celles des autres

Critères d'évaluation

- Utilisation du français
- Adoption d'attitudes favorables aux interactions
- Gestion de la démarche
- Intégration de repères culturels
- Cohérence du message
- Application des conventions linguistiques et de la communication

Programme de formation de l'école québécoise

Attentes de fin de cycle


À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève utilise en tout temps et de façon spontanée le français. Il participe activement à toutes les situations de communication et à toutes les tâches quotidiennes. Il est capable, entre autres, de présenter un problème et ses solutions ou de justifier son opinion à l'aide d'arguments convaincants. Il contribue à la vie de la classe en partageant ses points de vue, ses expériences et ses connaissances. Il se montre respectueux et curieux à l'égard de son interlocuteur, de la langue française et de la culture francophone.

Lorsque la situation le requiert, l'élève mobilise la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production. Il cerner les caractéristiques des éléments de la situation et adapte sa démarche et son message en conséquence. Il prépare et oriente son interaction en fonction du sujet traité et de l'intention de communication qu'il s'est donnée. Il mobilise des stratégies et des ressources humaines et matérielles pertinentes et variées, et régule son interaction. Il réinvestit, dans ses communications, les connaissances linguistiques, culturelles ou générales qu'il a acquises ainsi que des idées tirées de ses interactions et de textes qu'il a abordés ou produits. Sa compréhension des propos de son interlocuteur, du sujet ou du contexte lui permet d'intervenir ou de réagir de façon adéquate. Lors du retour réflexif, il identifie ses forces et cible les aspects de sa démarche et de ses interactions qu'il doit améliorer.

L'élève s'exprime avec clarté et communique avec une certaine aisance. Son message est cohérent. Pertinentes et en nombre suffisant, ses idées lui permettent de soutenir son intention de communication. Il tient compte des éléments de la grammaire du texte et de la phrase qui ont une incidence sur le sens de son message et corrige certaines erreurs de forme ou de contenu. Il utilise un vocabulaire approprié qui lui permet de bien se faire comprendre. Il respecte également la plupart des conventions de la communication.

DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE *INTERAGIR EN FRANÇAIS*

Lorsqu'il élabore des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant peut en augmenter graduellement le degré de complexité et le niveau de difficulté en variant les paramètres qui suivent; il favorisera ainsi le développement de la compétence chez l'élève tout au long du cycle.

			
Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Nature de la problématique ou de la question	Problématiques concrètes qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle d'un jeune de 3 ^e secondaire	Problématiques parfois abstraites qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle de l'élève de même que ses aspirations professionnelles	Problématiques concrètes ou abstraites qui permettent de s'interroger et de s'exprimer sur divers aspects liés à l'univers d'un adolescent qui se prépare à entrer dans la vie adulte
Contextualisation de la situation	Choix de la tâche établi conjointement par l'enseignant et l'élève		Choix de la tâche établi par l'élève avec un soutien ponctuel de l'enseignant ou en collaboration avec ses pairs
	Planification partielle réalisée par l'élève		Planification complète réalisée par l'élève
	Contextes familiers (ex. interlocuteur et sujet connus)	Contextes plus ou moins familiers (ex. interlocuteur ou sujet peu connus)	Contextes peu ou non familiers (ex. interlocuteur ou sujet parfois inconnus)
	Situations informelles (ex. conversation avec un ami, un pair, un enseignant)	Situations informelles et formelles (ex. entrevue, discussion avec un représentant de l'ordre public ou d'autres services sociaux)	
Nature des productions attendues	Expression de son ou ses intentions de communication dans une variété toujours croissante de réalisations langagières et de textes		
	Ex. informer : donner des directives dans une description d'itinéraire	Ex. informer : expliquer un phénomène lors d'une discussion	Ex. informer et inciter à agir : convaincre son interlocuteur lors d'une simulation d'entrevue d'emploi
	Interactions généralement spontanées et diversifiées	Interactions spontanées et diversifiées	Interactions spontanées, diversifiées et élaborées
	Manifestation de son ouverture d'esprit et respect des idées, des opinions et des valeurs exprimées par autrui		

Ressources à mobiliser

Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production	Démarche proposée par l'enseignant et mise en application par l'élève	Démarche partiellement adaptée à la situation par l'élève	Démarche adaptée à la situation par l'élève
Stratégies	Stratégies de plus en plus variées et appropriées à la tâche d'interaction		
Ressources humaines et matérielles	Ressources humaines et matérielles francophones familières et disponibles dans son environnement immédiat	Ressources humaines et matérielles francophones plus ou moins familières, d'usage plus ou moins courant et généralement disponibles dans son environnement immédiat	
Éléments linguistiques	Connaissances linguistiques de mieux en mieux maîtrisées et appropriées à la tâche d'interaction		
Repères culturels	Repères culturels francophones connus et accessibles dans son environnement immédiat	Repères culturels francophones, connus ou non, plus ou moins accessibles dans son environnement immédiat	

Objets du retour réflexif

Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Interaction	Évaluation de la qualité de sa compréhension et de la pertinence de ses réponses	Évaluation de la qualité de ses interactions et de l'effet de son message sur son interlocuteur	
Démarche	Réflexion sur ses forces personnelles et sur les difficultés liées à la démarche		Jugement critique à l'égard de l'efficacité de sa démarche
Attitudes	Évaluation de ses attitudes lors de l'interaction et élaboration de pistes d'amélioration, si cela est pertinent, en vue d'une application dans ses interactions ultérieures		
Répertoire	Analyse des éléments consignés dans son répertoire personnel de ressources francophones et sélection de ce qui peut être transféré dans des interactions, des lectures ou des productions ultérieures		

COMPÉTENCE 2 Lire des textes variés en français⁸

Sens de la compétence

Que ce soit par intérêt, par plaisir ou pour satisfaire son besoin d'imaginaire, l'élève du deuxième cycle est appelé à lire en français une diversité de textes d'ici ou d'ailleurs, qui peuvent lui être utiles sur le plan scolaire, personnel, social et, éventuellement, professionnel. L'élève peut être amené, par exemple, à comprendre des consignes, à se documenter sur des sujets d'actualité ou sur différents aspects du marché du travail, à parcourir un répertoire d'activités communautaires ou à se renseigner sur son rôle de citoyen responsable. C'est au contact de nombreux textes faisant appel aux langages oral, écrit ou visuel que l'élève élargit sa connaissance de la langue française et de la culture francophone au même titre que ses connaissances générales. Ces textes constituent une source importante d'inspiration et d'enrichissement aussi bien pour ses interactions, ses productions ou ses lectures ultérieures que pour ses apprentissages dans d'autres disciplines. L'élève apprend également à mieux connaître ses habiletés et ses préférences en matière de lecture, cultivant ainsi le plaisir de lire.

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève explore et comprend déjà une diversité de textes en français. Il utilise la démarche suggérée ainsi que des stratégies et des ressources appropriées. Lors d'une lecture, d'une situation d'écoute ou d'un visionnage, il repère les éléments essentiels à sa compréhension. Il détermine ceux qui sont propres aux textes médiatiques et distingue l'information journalistique des autres types d'information. Enfin, il réinvestit sa compréhension des textes dans ses productions et ses interactions.

Au cours du deuxième cycle, l'élève **diversifie** davantage ses **expériences de lecture**, d'écoute ou de visionnage selon ses goûts, ses champs d'inté-

Que ce soit par intérêt, par plaisir ou pour satisfaire son besoin d'imaginaire, l'élève du deuxième cycle est appelé à lire en français une diversité de textes d'ici ou d'ailleurs, qui peuvent lui être utiles sur le plan scolaire, personnel, social et, éventuellement, professionnel.

rêt et ses besoins, ou encore suivant les suggestions de son enseignant ou de ses pairs. Il lit et comprend une grande variété de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes, afin de répondre à diverses intentions qu'il se donne ou que son enseignant lui propose. Il aborde des textes toujours plus complexes, contextualisés au besoin par l'enseignant. Il est donc encouragé à exploiter des textes médiatiques (ex. caricature, émission de radio ou de télévision) ainsi que des textes appartenant à différents genres littéraires (ex. bande dessinée, nouvelle, poème). Il est également invité à consulter plus d'une source d'information traitant d'un même sujet, afin de s'exposer à divers points de vue et d'élargir sa perspective. Ses lectures l'amènent à réfléchir, entre autres, sur des aspects linguistiques, sociaux ou culturels qui améliorent sa compréhension de la langue française et de la culture qui lui est associée. Son répertoire personnel de ressources francophones lui permet de colliger ses découvertes, des critiques de ses lectures ou de ses visionnages, des traces de son exploration de certains médias et ressources documentaires, ainsi que des observations sur des faits de langue ou des signes culturels relevés dans les textes abordés. Par ailleurs, à la lumière des bilans réguliers de ses expériences de lecture, réalisés seul ou avec le soutien de son enseignant, l'élève s'assure de bien diversifier ses lectures en choisissant des textes dont les caractéristiques des éléments de la situation de communication varient.

Pour développer sa compétence à lire, l'élève **s'approprie la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production** et l'adapte à la situation et à ses besoins. Il planifie sa tâche en fonction de son intention de communication et repère les autres caractéristiques des éléments de la situation. Il interprète le sens du texte en ayant recours à des ressources pertinentes et variées telles que ses connaissances antérieures, des stratégies appropriées et des ressources humaines et matérielles. De même, il exploite

8. « La lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication. » (Giasson, 2003, p. 6).

des notions grammaticales et en découvre l'utilité dans la construction du sens. Lorsque cela est pertinent, il distingue les procédés médiatiques⁹ utilisés et compare le traitement de l'information ou de l'image dans les médias francophones et anglophones (ex. stéréotypes dans la publicité, photographies de personnalités politiques). L'élève peut également analyser des textes médiatiques (ex. publicités radiophoniques, faits divers, bandeaux de pages Web, encarts). Selon la tâche à réaliser, il dégage l'organisation textuelle et graphique, relève les idées principales et secondaires, annote le texte ou prend des notes pertinentes. Il établit aussi des liens entre ce qu'il connaît du sujet, le contexte et le destinataire, et exerce son jugement critique, entre autres lorsqu'il vérifie la véracité de l'information. Par ailleurs, même s'il continue de bénéficier du soutien de l'enseignant ou de ses pairs, l'élève fait preuve d'une autonomie croissante et régule sa démarche au besoin. De plus, il s'assure de la qualité de sa compréhension et de la pertinence de ses actions. C'est grâce à un retour réflexif sur l'ensemble du processus qu'il peut jeter un regard critique sur sa démarche et sur la qualité de sa compréhension, en vue de les améliorer.

L'élève doit finalement pouvoir s'observer en tant qu'auditeur, lecteur ou spectateur afin de **se situer par rapport au texte**. Il examine les idées transmises de façon explicite ou implicite, les manifestations culturelles propres à la société francophone et, dans certains cas, les valeurs qui les sous-tendent. Il les met en relation avec ses propres idées, ses valeurs et ses caractéristiques personnelles ou culturelles, ce qui l'amène à mieux comprendre son système de références linguistiques et culturelles et à mieux en reconnaître l'évolution. L'élève doit aussi être en mesure d'émettre un point

de vue personnel et d'apprécier les textes abordés à partir d'un ensemble de critères déjà établis ou construits en collaboration avec son enseignant ou ses pairs. Cela lui permet de prendre conscience de ses réactions et de reconnaître l'effet de ces textes sur sa compréhension du sujet ou de la problématique, sur ses émotions, sur ses perceptions de la vie en général, voire sur sa vision du monde. De plus, l'élève est encouragé à exprimer son opinion, ses réactions et ses appréciations lors de ses interactions (ex. cercle de lecture¹⁰) ou dans ses productions (ex. critique de film). Somme toute, la lecture de textes variés en français, dont les siens, lui permet de cheminer vers une meilleure connaissance de soi, de son milieu et de ses aspirations et de dégager ses préférences et ses goûts en matière de lecture.

La lecture de textes variés en français permet à l'élève de cheminer vers une meilleure connaissance de soi, de son milieu et de ses aspirations et de dégager ses préférences et ses goûts en matière de lecture.

9. Voir le domaine général de formation *Médias*.

10. Les cercles de lecture ou de production constituent une forme d'apprentissage et d'entraide. Ils permettent aux élèves de partager leurs expériences et leurs découvertes en abordant différents aspects d'une tâche. Ensemble, les élèves négocient le sens du texte entendu, lu, vu ou produit, expriment leurs réactions à son égard et discutent de la véracité des propos qui y sont tenus. Ils peuvent également discuter des difficultés survenues lors de la tâche.

Compétence 2 et ses composantes

Diversifier ses expériences de lecture

Varié ses intentions de lecture • Explorer une variété de textes • Faire le bilan de ses expériences de lecture

S'approprier la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production

Planifier sa lecture en fonction de son intention de communication • Recourir à des ressources pertinentes et variées • Interpréter le sens du texte • Réguler sa démarche • Faire un retour réflexif sur sa démarche et sur la qualité de sa compréhension

Lire des textes variés en français

Se situer par rapport au texte

Se situer par rapport aux manifestations de la culture francophone et aux idées exprimées de façon explicite ou implicite • Utiliser des critères d'appréciation • Formuler son point de vue • Reconnaître l'effet qu'exerce le texte sur soi • Reconnaître ses caractéristiques personnelles en tant qu'auditeur, lecteur ou spectateur

Critères d'évaluation

- Diversité des textes explorés
- Adoption d'attitudes favorables à la lecture
- Gestion de la démarche
- Démonstration de sa compréhension du texte
- Interprétation de repères culturels et d'éléments médiatiques

Attentes de fin de cycle

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève lit et comprend avec facilité une diversité de textes de forme orale, écrite, visuelle ou mixte susceptibles de répondre aux besoins scolaires, personnels, sociaux ou professionnels d'un jeune de son âge. Il se sert du bilan de ses lectures pour prendre conscience de ses préférences en tant qu'auditeur, lecteur ou spectateur et pour diversifier encore plus ses expériences de lecture. Il écoute, lit ou visionne des documents par plaisir, par besoin d'information et pour s'ouvrir davantage à la société québécoise et à la culture francophone, et il adopte une attitude positive à l'égard de la lecture.

L'élève mobilise la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production et l'adapte à la situation et à ses besoins de lecteur. Il planifie sa lecture en fonction de son intention. Lorsqu'il lit un texte, il distingue les caractéristiques des éléments de la situation de communication, constate le rôle qu'ils ont joué dans la création du texte et reconnaît leur importance pour en construire le sens. Il mobilise à bon escient et de façon adéquate des stratégies et des ressources humaines et matérielles de son environnement immédiat, et sélectionne les plus appropriées. Il régule sa démarche et fait un retour réflexif sur celle-ci afin d'évaluer ses forces et de juger des aspects à améliorer. Enfin, il porte un jugement sur la qualité de sa compréhension.

Pour dégager le sens global d'un texte, l'élève s'appuie sur les marques d'organisation textuelle et sur l'organisation textuelle elle-même. Afin d'en interpréter correctement le sens, il met en relation les idées exprimées et les notions grammaticales utilisées, et il établit des liens entre ce qu'il connaît du sujet, le contexte et le destinataire. Il se situe par rapport à la position adoptée par l'auteur et aux idées exprimées dans le texte.

L'élève observe, note et interprète les procédés utilisés dans les médias ainsi que les éléments culturels présentés de façon explicite ou implicite dans les textes. Il fait également preuve de sens critique à l'égard des idées et des valeurs véhiculées dans un texte. Il formule son point de vue sur la présentation, la forme et le contenu du texte.

DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE LIRE DES TEXTES VARIÉS EN FRANÇAIS

Lorsqu'il élabore des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant peut en augmenter graduellement le degré de complexité et le niveau de difficulté en variant les paramètres qui suivent; il favorisera ainsi le développement de la compétence chez l'élève tout au long du cycle.

Contexte et modalités de réalisation			
Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Nature de la problématique ou de la question	Problématiques concrètes qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle d'un jeune de 3 ^e secondaire	Problématiques parfois abstraites qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle de l'élève de même que ses aspirations professionnelles	Problématiques concrètes ou abstraites qui permettent de s'interroger et de s'exprimer sur divers aspects liés à l'univers d'un adolescent qui se prépare à entrer dans la vie adulte
Contextualisation de la situation	Choix de la tâche établi conjointement par l'enseignant et l'élève		Choix de la tâche établi par l'élève avec un soutien ponctuel de l'enseignant ou en collaboration avec ses pairs
	Planification partielle réalisée par l'élève		Planification complète réalisée par l'élève
	Contextes familiers (ex. sujet connu)	Contextes plus ou moins familiers (ex. sujet peu connu)	Contextes peu ou non familiers (ex. sujet parfois inconnu)
Nature des productions attendues	Compréhension d'une variété de textes répondant à diverses intentions de communication		
	Ex. s'informer : lire les directives d'une fiche technique	Ex. s'informer : lire la description d'un phénomène dans un magazine jeunesse	Ex. s'informer et évaluer : visionner un reportage et se questionner sur certains aspects de la problématique présentée
	Compréhension de textes de complexité variable, qui contiennent des idées ou des valeurs généralement explicites		Compréhension de textes de complexité variable, qui contiennent des idées ou des valeurs explicites ou implicites
	Manifestation de son ouverture d'esprit et respect des idées, des opinions et des valeurs exprimées dans les textes abordés		

Ressources à mobiliser

Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production	Démarche proposée par l'enseignant et mise en application par l'élève	Démarche partiellement adaptée à la situation par l'élève	Démarche adaptée à la situation par l'élève
Stratégies	Stratégies de plus en plus variées et appropriées à la tâche de compréhension		
Ressources humaines et matérielles	Ressources humaines et matérielles francophones familières et disponibles dans son environnement immédiat	Ressources humaines et matérielles francophones plus ou moins familières, d'usage plus ou moins courant et généralement disponibles dans son environnement immédiat	
Éléments linguistiques	Connaissances linguistiques de mieux en mieux maîtrisées et appropriées à la tâche de compréhension		
Repères culturels	Repères culturels francophones connus et accessibles dans son environnement immédiat	Repères culturels francophones, connus ou non, plus ou moins accessibles dans son environnement immédiat	

Objets du retour réflexif

Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Compréhension	Évaluation de la justesse de sa compréhension des textes abordés	Constat de l'effet du texte sur soi	
Démarche	Réflexion sur ses forces personnelles et sur les difficultés liées à la démarche		Jugement critique à l'égard de l'efficacité de sa démarche
Attitudes	Évaluation de ses attitudes lors de ses lectures et élaboration de pistes d'amélioration, si cela est pertinent, en vue d'une application dans ses lectures ultérieures		
Répertoire	Analyse des éléments consignés dans son répertoire personnel de ressources francophones et sélection de ce qui peut être transféré dans des lectures, des interactions ou des productions ultérieures		

Sens de la compétence

En vue de prendre sa place dans la société québécoise, l'élève du deuxième cycle du secondaire doit être en mesure de produire une diversité de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes pour répondre à des besoins scolaires, personnels,

L'élève doit être en mesure de produire une diversité de textes pour répondre à des besoins scolaires, personnels, sociaux ou professionnels, ou simplement pour le plaisir de créer et d'écrire.

socials ou professionnels, ou simplement pour le plaisir de créer et d'écrire. Il traite de sujets qui correspondent aux champs d'intérêt d'un jeune de son âge et ses textes s'adressent à un destinataire réel. Il doit pouvoir parler de ses loisirs, partager ses idées, exprimer sa position en faveur d'une cause sociale qui lui tient à cœur, défendre ses droits ou communiquer sa vision du monde en ayant recours à divers modes de communication orale ou écrite. Il peut également présenter un mode d'emploi, créer et réciter un poème ou encore rédiger son curriculum vitæ.

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève produit différents textes, respecte l'intention de communication qui s'y rattache et tient compte de son destinataire. Ses textes, qui peuvent être diffusés, satisfont des besoins d'ordre scolaire, personnel ou social. Afin de réaliser sa tâche, l'élève a appris à utiliser de manière appropriée plusieurs ressources humaines et matérielles. Il a également recours à des expressions, à des connaissances et à des éléments culturels tirés d'autres textes. Il révisé ses productions et se soucie de la clarté de son message ainsi que de la pertinence et de l'enchaînement de ses idées.

Au deuxième cycle, l'élève **diversifie** encore plus **ses expériences de production**. Il crée, seul ou en équipe, une variété croissante de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes dans lesquels il se soucie de varier son intention et d'autres caractéristiques des éléments de la situation de communication. Il considère la production comme une source de nouveaux défis et de stimulation. Il prend de plus en plus plaisir à s'exprimer sur divers aspects de sa vie scolaire, personnelle, sociale ou professionnelle. Selon les sujets abordés et les séquences textuelles exploitées, il est amené à produire des textes

toujours plus complexes et de longueur variable dans lesquels il exploite divers éléments de la culture francophone. Par ailleurs, il fait le bilan de ses expériences de production, entre autres à l'aide de son répertoire personnel de ressources francophones, pour mieux prendre conscience des aspects qu'il a peu ou n'a pas abordés (ex. caractéristiques des éléments de la situation, notions grammaticales) et les exploiter dans ses productions ultérieures. Il apprend aussi à réinvestir ses textes, en partie ou dans leur intégralité, dans de nouveaux contextes.

Lorsque l'élève développe sa compétence, il **s'approprie la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production**. Il l'adapte à ses besoins ainsi qu'à la situation de communication. Il cerne les caractéristiques des éléments de la situation et planifie la tâche et le contenu de son texte en fonction de l'intention qu'on lui propose ou qu'il se donne. Il a recours à des ressources pertinentes et variées. Il intègre à ses productions des idées de même que des éléments linguistiques et culturels acquis par l'écoute, la lecture ou le visionnage de textes divers ou provenant d'autres situations de communication ou d'apprentissage (ex. autres disciplines, milieu communautaire). L'élève peut également mettre à profit ses expériences et connaissances sur les technologies de l'information et de la communication pour enrichir son texte. Dans un tel cas, il s'assure que les droits d'auteur, la vie privée et la propriété intellectuelle sont respectés, évitant ainsi toute forme de plagiat. En cours de production, l'élève régule sa démarche avec ou sans aide et il révisé régulièrement son texte en vue de l'améliorer. Il peut présenter une ébauche à ses pairs ou à son enseignant, recevoir leur rétroaction et ensuite apporter les modifications pertinentes à sa production, qu'elle soit diffusée ultérieurement ou non. À l'issue de la tâche, l'élève fait un retour réflexif sur sa démarche et sur la qualité de sa production (contenu, forme, présentation). Sa réflexion peut se faire individuellement ou en groupe (ex. cercle de production) à partir d'un ensemble de critères déjà établis ou construits en collaboration avec son enseignant ou ses pairs. Lors de ses échanges, il fait preuve de sensibilité et d'empathie dans ses propos.

À l'oral comme à l'écrit, l'élève doit pouvoir **se situer en tant que communicateur**, c'est-à-dire déceler ses caractéristiques de locuteur ou de scripteur afin de mieux se connaître comme producteur de textes en fran-

Ses expériences de production amènent l'élève à reconnaître les avantages de savoir produire des textes variés en français dans la société québécoise.

çais et de se fixer des défis à sa portée. Il est encouragé à analyser le contenu de son répertoire personnel de ressources francophones puisque celui-ci témoigne de ses expériences, de ses acquis et de ses opinions et qu'il reflète la progression de sa compétence. Cette analyse lui permet de déterminer les sujets, les éléments linguistiques et culturels ou les supports qu'il aime exploiter ou non. Au fil de ses productions, l'élève est en outre appelé à s'interroger sur l'effet produit (ex. rire, approbation, doute) au regard de son intention et à discerner les réactions que

suscitent ses textes chez ses destinataires. Ses expériences de production l'amènent ainsi à reconnaître les avantages de savoir produire des textes variés en français (ex. lettre de motivation, présentation d'un produit ou d'un service, annonce classée) dans la société québécoise.

Compétence 3 et ses composantes

Diversifier ses expériences de production

Varié les éléments de la situation • Mettre en application différentes séquences textuelles • Exploiter divers éléments culturels • Faire le bilan de ses expériences de production • Envisager des contextes de réinvestissement pour sa production

S'appropriier la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production

Cerner les caractéristiques des éléments de la situation de communication • Planifier la tâche et le contenu de son texte en fonction de son intention • Recourir à des ressources pertinentes et variées • Créer, réviser et diffuser son texte • Réguler sa démarche • Faire un retour réflexif sur sa démarche et sur la qualité de sa production

Produire des textes variés en français

Se situer en tant que communicateur

Reconnaître ses caractéristiques personnelles en tant que producteur de textes en français • S'interroger sur l'effet de ses productions sur les autres • Reconnaître les avantages de savoir produire des textes en français dans la société québécoise

Critères d'évaluation

- Diversification des productions
- Adoption d'attitudes favorables à la production
- Gestion de la démarche
- Cohérence du texte
- Application des conventions linguistiques et de la communication
- Intégration de repères culturels et d'éléments médiatiques

Attentes de fin de cycle


À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève produit de nombreux textes de forme orale, écrite, visuelle ou mixte qui découlent d'intentions variées. Il diversifie ses productions en variant les caractéristiques des éléments de la situation de communication. Entre autres, il partage son point de vue, exprime le doute, présente une hypothèse, s'interroge ou se prononce sur divers sujets se rapportant à sa vie scolaire, personnelle, sociale ou professionnelle. Il utilise une variété de supports et communique avec une certaine aisance avec différents types de destinataires. Il s'engage dans ses productions, accueille favorablement les commentaires de ses pairs et fait des commentaires constructifs sur leurs productions. Il se montre respectueux à l'égard de son destinataire, de la langue française et de la culture francophone.

Lorsqu'il produit un texte, l'élève mobilise une démarche qu'il adapte à ses besoins et à la situation de communication. Il planifie la tâche et le contenu de son texte en fonction de son intention et des autres caractéristiques des éléments de la situation de communication. Pour construire le sens du texte, il sélectionne des éléments linguistiques ou culturels pertinents. Il mobilise à bon escient et de façon adéquate une variété de stratégies et de ressources humaines et matérielles. Il régule sa démarche et la production de son texte. S'il produit un texte médiatique, il utilise des éléments propres à ce langage en fonction du message qu'il veut transmettre. Au cours de son retour réflexif, il porte un jugement sur sa démarche et sur la qualité de sa production et y apporte les correctifs nécessaires. Il détermine ses forces et les aspects qu'il doit améliorer comme producteur de textes en français.

L'élève structure son texte de manière adéquate. Il exploite différentes séquences textuelles et utilise des marqueurs de relation appropriés. Il respecte également les règles de cohérence. Ses idées sont pertinentes et soutiennent son intention. Il transmet son message de façon claire dans un texte qui comporte suffisamment d'informations pour appuyer ses propos et il fait progresser l'information. Il s'assure de l'enchaînement des idées exprimées ainsi que de la relation temporelle entre les éléments de son texte. Il construit correctement ses phrases et utilise un vocabulaire concret ou abstrait approprié au sujet traité. Il orthographe correctement les mots usuels et respecte les règles d'accord courantes et les éléments du langage oral. Il intègre des repères culturels et des éléments médiatiques qui lui permettent de compléter ou d'enrichir ses idées ou ses productions.

DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE PRODUIRE DES TEXTES VARIÉS EN FRANÇAIS

Lorsqu'il élabore des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant peut en augmenter graduellement le degré de complexité et le niveau de difficulté en variant les paramètres qui suivent; il favorisera ainsi le développement de la compétence chez l'élève tout au long du cycle.

			
Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Nature de la problématique ou de la question	Problématiques concrètes qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle d'un jeune de 3 ^e secondaire	Problématiques parfois abstraites qui touchent divers aspects de la vie personnelle et socioculturelle de l'élève de même que ses aspirations professionnelles	Problématiques concrètes ou abstraites qui permettent de s'interroger et de s'exprimer sur divers aspects liés à l'univers d'un adolescent qui se prépare à entrer dans la vie adulte
Contextualisation de la situation	Choix de la tâche établi conjointement par l'enseignant et l'élève		Choix de la tâche établi par l'élève avec un soutien ponctuel de l'enseignant ou en collaboration avec ses pairs
	Planification partielle réalisée par l'élève		Planification complète réalisée par l'élève
	Contextes familiers (ex. destinataire et sujet connus)	Contextes plus ou moins familiers (ex. destinataire ou sujet peu connus)	Contextes peu ou non familiers (ex. destinataire ou sujet parfois inconnus)
Nature des productions attendues	Expression de son ou ses intentions de communication dans une variété toujours croissante de réalisations langagières et de textes		
	Ex. informer : relater un fait vécu lors d'un exposé	Ex. informer : résumer un film dans le journal de la classe ou de l'école	Ex. informer et inciter à agir : dans une lettre d'opinion, proposer des solutions pour améliorer la qualité de vie à l'école
	Production de textes de complexité variable, généralement bien structurés et cohérents		Production de textes de complexité variable, bien structurés et cohérents
	Manifestation de son ouverture d'esprit et respect des idées, des opinions et des valeurs des autres dans ses productions		

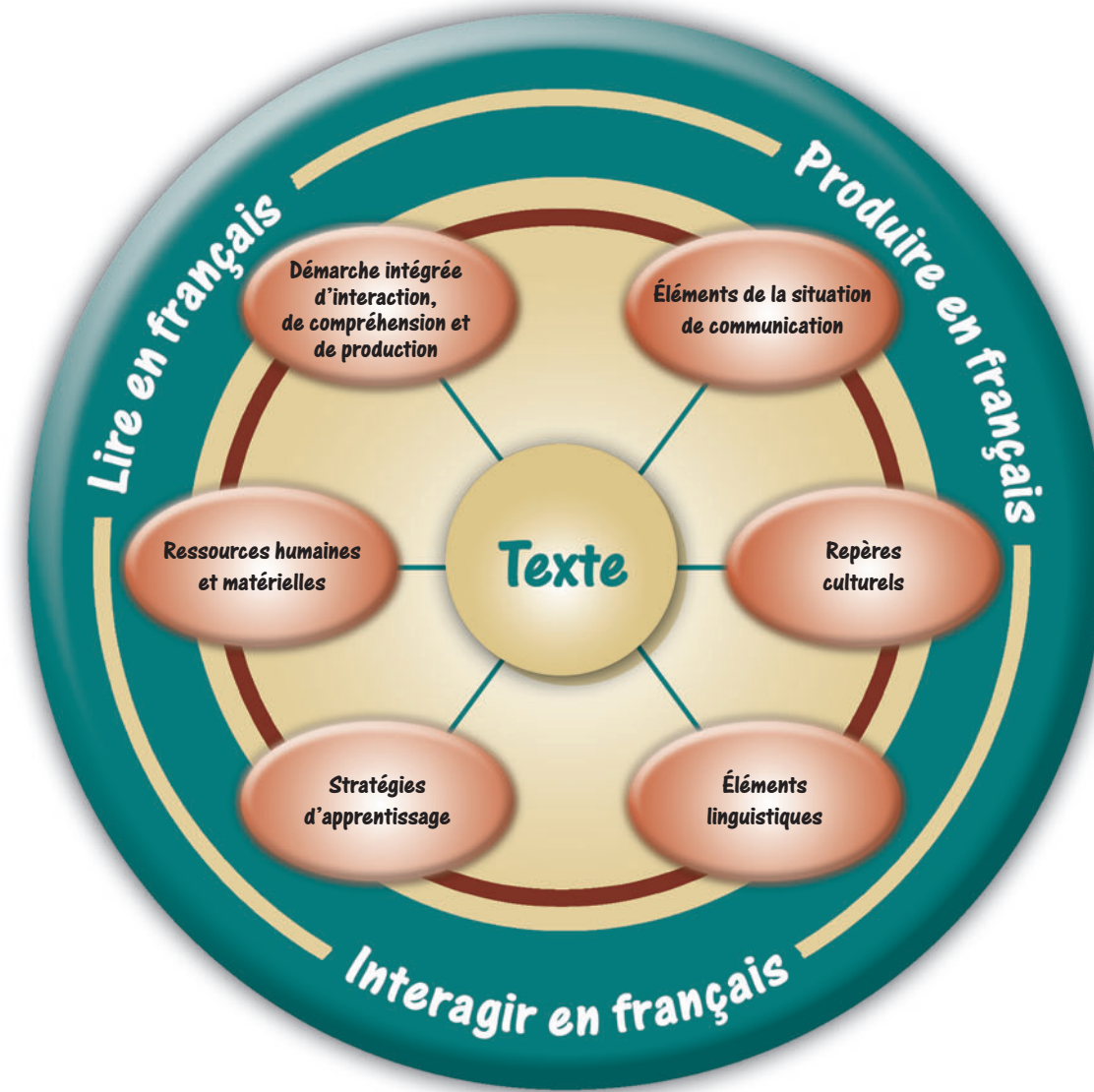
Ressources à mobiliser

Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production	Démarche proposée par l'enseignant et mise en application par l'élève	Démarche partiellement adaptée à la situation par l'élève	Démarche adaptée à la situation par l'élève
Stratégies	Stratégies de plus en plus variées et appropriées à la tâche de production		
Ressources humaines et matérielles	Ressources humaines et matérielles francophones familières et disponibles dans son environnement immédiat	Ressources humaines et matérielles francophones plus ou moins familières, d'usage plus ou moins courant et généralement disponibles dans son environnement immédiat	
Éléments linguistiques	Connaissances linguistiques de mieux en mieux maîtrisées et appropriées à la tâche de production		
Repères culturels	Repères culturels francophones connus et accessibles dans son environnement immédiat	Repères culturels francophones, connus ou non, plus ou moins accessibles dans son environnement immédiat	

Objets du retour réflexif

Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Production	Évaluation de la qualité de sa production		Évaluation de l'effet de son texte sur son destinataire
Démarche	Réflexion sur ses forces personnelles et sur les difficultés liées à la démarche		Jugement critique à l'égard de l'efficacité de sa démarche
Attitudes	Évaluation de ses attitudes lors de la production et élaboration de pistes d'amélioration, si cela est pertinent, en vue d'une application dans ses productions ultérieures		
Répertoire	Analyse des éléments consignés dans son répertoire personnel de ressources francophones et sélection de ce qui peut être transféré dans des productions, des interactions ou des lectures ultérieures		

CONTENU DE FORMATION



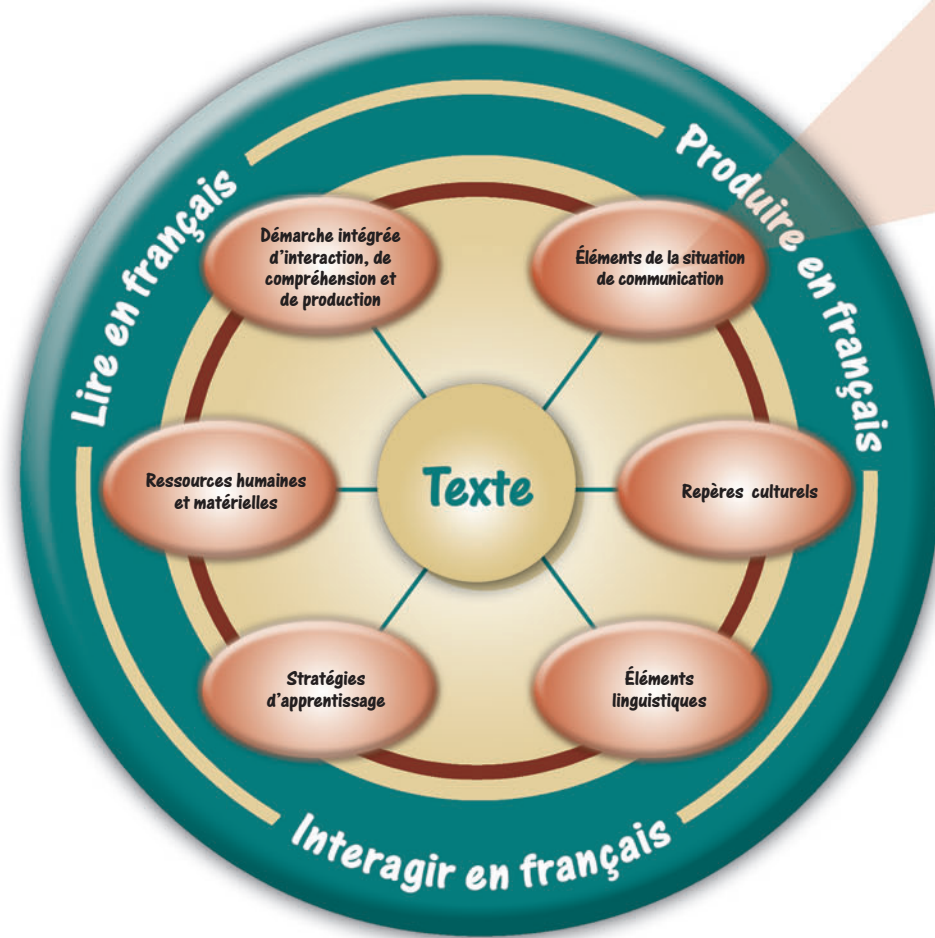
Quelle que soit sa forme ou sa nature, le texte est au centre des apprentissages en français, langue seconde, puisqu'il est à la fois l'objet et le produit de ceux-ci. C'est dans le cadre d'une diversité de situations que l'élève apprend à utiliser de façon consciente les différentes ressources nécessaires pour comprendre ou produire un texte, que ce soit en interaction, en lecture ou en production. Ces ressources ont été regroupées sous six grandes rubriques¹¹ :

- éléments de la situation de communication;
- repères culturels;
- éléments linguistiques;
- stratégies d'apprentissage;
- ressources humaines et matérielles;
- démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production.

Elles jouent un rôle fondamental dans le développement des compétences langagières de l'élève. Ainsi, dans une situation de communication, il est essentiel de se représenter les éléments qui la constituent. Pour construire le sens du texte entendu, lu, vu ou produit, l'élève a besoin de connaître différents repères culturels et éléments linguistiques. Les stratégies et les ressources humaines et matérielles lui fournissent par ailleurs des moyens ou des outils pour réaliser, améliorer et enrichir ses interactions, sa compréhension et ses productions. Quant à la démarche intégrée, elle offre un cadre qui lui permet de structurer et de coordonner ses actions et ses connaissances en fonction de la tâche à réaliser.

Au premier cycle du secondaire, l'élève a appris à se servir de certaines de ces ressources, qu'il est amené à approfondir, à consolider et à enrichir au deuxième cycle dans des situations plus complexes. L'enseignant doit donc faire en sorte que l'élève apprenne à mobiliser de façon appropriée l'ensemble du contenu de formation afin de devenir un communicateur efficace et compétent, conscient des ressources qu'il utilise, de leur rôle et de leur effet sur la compréhension ou la production d'un texte. Il sensibilise l'élève à leur importance et lui montre à les reconnaître et à en déterminer les conditions et modalités d'application. Il l'amène également à comprendre l'importance de les utiliser à bon escient (ex. emploi de l'imparfait dans la description d'un événement, recours aux champs sémantiques, hausse du volume pour attirer l'attention). Enfin, il lui apprend à intégrer à ses pratiques une dimension réflexive (ex. réflexion sur l'utilisation d'une stratégie, d'une notion ou de critères dans une action ou un contexte spécifique), essentielle à l'apprentissage et à la communication.

11. Si nécessaire, l'enseignant enrichit ce contenu en fonction des besoins des élèves et de la complexité de la situation de communication.

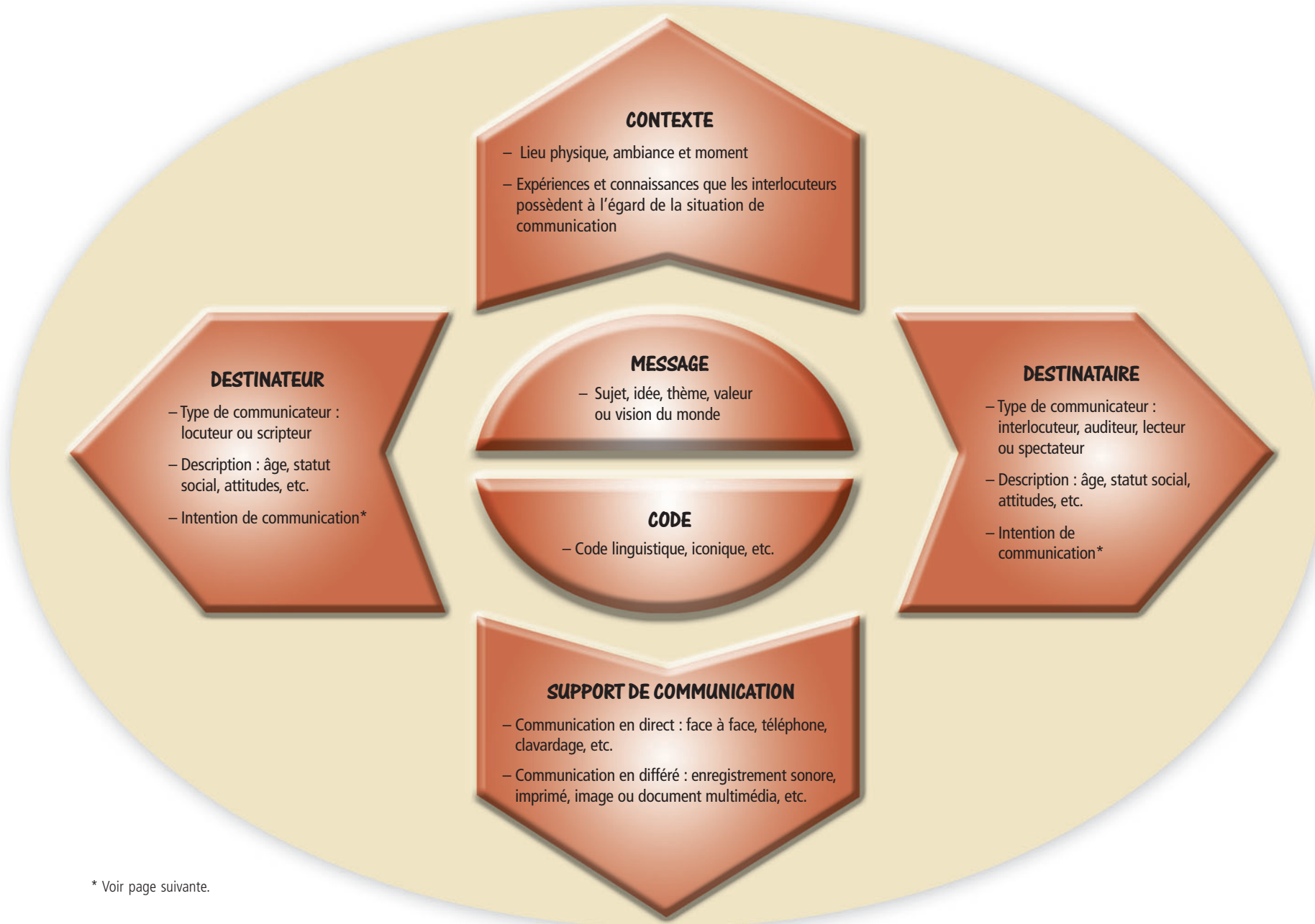


**Éléments de la situation
de communication**

Éléments de la situation de communication

Toute situation de communication résulte de la combinaison d'une intention de communication et de divers autres éléments (ex. message, destinataire ou contexte). C'est par sa participation à des situations de communication authentiques, variées et signifiantes que l'élève développe graduellement ses compétences langagières. Au deuxième cycle du secondaire, ces situations sont plus exigeantes sur le plan cognitif et touchent des problématiques plus éloignées de son vécu immédiat qu'au premier cycle. Il lui faut, en conséquence, être particulièrement attentif aux éléments qui influencent la communication et prendre conscience du rôle important qu'il doit jouer dans leur orchestration. À cette fin, l'enseignant lui montre à observer les liens explicites et implicites qui se tissent entre ces divers éléments et leur influence sur le sens des textes. L'élève en arrive ainsi à comprendre de façon approfondie différents messages ou textes et à saisir l'intention ou les intentions qui les sous-tendent. Il est aussi mieux outillé pour soutenir son ou ses intentions de communication et pour transmettre efficacement son message. Le schéma ci-après présente les caractéristiques des éléments de la situation de communication.

ÉLÉMENTS DE LA SITUATION DE COMMUNICATION



* Voir page suivante.

Intentions de communication



Les intentions de communication occupent une place importante dans l'apprentissage du français, langue seconde, puisqu'elles sont au cœur de nombreuses situations de communication et leur confèrent un sens. Dans des situations d'interaction ou de production, le destinataire se donne une ou des intentions qui se manifestent à travers diverses réalisations langagières et dans différentes formes de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes. Dans des situations de compréhension, le destinataire se donne une intention, mais il doit aussi découvrir celle du destinataire à travers le texte ou la réalisation langagière qui est exprimée dans le message qu'il entend, lit ou voit.

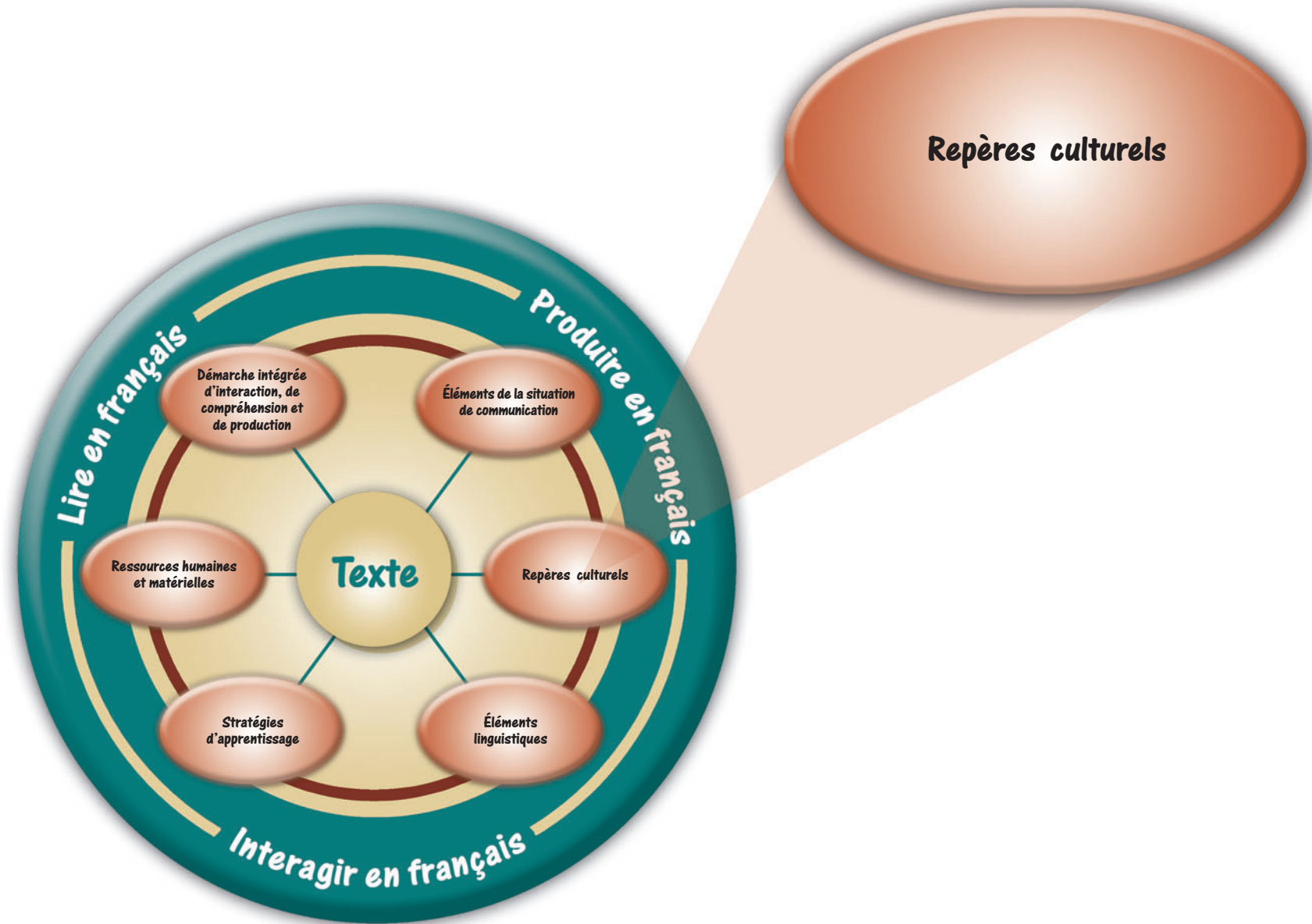
Le schéma qui suit illustre les relations possibles qui existent entre une intention de communication, des réalisations langagières et divers types de textes. Même si certaines réalisations langagières sont regroupées autour d'une intention de communication, cela ne signifie pas qu'elles sont uniquement reliées à celle-ci. En effet, une réalisation langagière telle que faire une démonstration peut répondre à plusieurs intentions de communication (ex. informer, inciter à agir) et prendre différentes formes (ex. présentation multimédia, affiche). Aussi, un texte tel qu'une lettre d'opinion ou une critique de film peut être porteur de différentes intentions (ex. exprimer, inciter à agir).

INTENTIONS DE COMMUNICATION

Affiche	Raconter une péripétie, une histoire, une découverte; exprimer un besoin physique ou psychologique, une émotion, un désir, des préférences, des vœux;	EXPRIMER	prendre position en faveur de quelqu'un ou d'une cause; justifier son point de vue; exprimer ses opinions, ses valeurs; décrire une émotion, une sensation; etc.	Mode d'emploi
Bulletin de nouvelles				Mythe et légende
Chanson				Portrait d'une personne ou d'un personnage
Critique de film ou de spectacle	Raconter un fait; demander ou donner une explication, un avis; rapporter les paroles de quelqu'un; s'enquérir des intentions d'autrui; présenter un problème et ses solutions, ou une relation causale;	INFORMER OU S'INFORMER	présenter, décrire ou expliquer un phénomène dans le temps ou dans l'espace; faire une démonstration; faire part du résultat d'une analyse ou d'une observation, etc.	Présentation multimédia
Curriculum vitæ				Recette
Débat				Roman jeunesse
Entrevue	Donner des consignes, un ordre ou un conseil; suggérer; convaincre; confronter; réfuter; sensibiliser; proposer une solution;	INCITER À AGIR OU À RÉAGIR	expliquer le déroulement d'une activité ou d'une tâche à réaliser; présenter une alternative; animer une activité ou un groupe; argumenter, etc.	Saynète
Extrait d'une pièce de théâtre				Tableau
Fiche technique				Texte d'un logiciel éducatif
Itinéraire de voyage				Texte de clavardage, etc.
Jeu de société ou multimédia	Créer des mots; jouer avec les mots, le sens des mots,	SE DIVERTIR OU AMUSER	les gestes, l'intonation, le rythme ou les sonorités; etc.	
Journal de bord				
Lettre d'affaires	Présenter l'analyse de sa démarche ou de son produit; porter un jugement; vérifier une hypothèse; douter, critiquer, s'interroger, formuler des critères d'appréciation;	ÉVALUER	commenter une exposition, un film, un spectacle; comparer des personnages, des événements, des lieux; comparer sa réalité avec celle des autres; situer ses valeurs et ses croyances; etc.	
Lettre d'opinion				
Lettre de motivation				

LÉGENDE

-  Intentions de communication
-  Exemples de réalisations langagières
-  Exemples de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes



Repères culturels

En apprenant une langue, l'élève découvre la culture qui s'y rattache, les deux étant étroitement liées. Dans cette perspective, la classe de langue constitue un lieu particulièrement propice à la prise de conscience par l'élève de la culture de la langue cible, mais également de sa propre culture. Il s'agit non seulement de lui permettre de se sensibiliser et de s'ouvrir au monde francophone, mais aussi à d'autres cultures, ce qui contribue au développement d'une compétence de communication interculturelle aussi bien que langagière.

C'est par des repères culturels propres au monde francophone que l'élève apprend à modifier le regard qu'il porte sur la réalité de ses locuteurs natifs. L'enseignant veille à lui présenter des repères variés et significatifs afin de l'amener à saisir le rôle et l'influence que certains d'entre eux exercent dans la vie d'un francophone du Québec, tout comme dans sa propre vie. En apprenant graduellement à mieux mobiliser les repères qu'il connaît et à s'en construire de nouveaux, l'élève comprend mieux les locuteurs natifs et peut ainsi adopter une attitude appropriée lorsqu'il interagit avec eux.

La culture peut être envisagée sous différents angles. Les repères culturels retenus ici ont été répertoriés selon leur dimension sociolinguistique, sociologique ou esthétique et sont présentés de façon à en permettre l'exploitation aussi bien par l'enseignant que par l'élève. La liste qui suit n'étant pas exhaustive, l'enseignant peut y ajouter des éléments qui lui semblent importants.

La **dimension sociolinguistique** a trait aux connaissances et aux conditions nécessaires pour bien comprendre un locuteur francophone et communiquer de façon claire et efficace avec lui. Les repères regroupés sous cette dimension font donc référence à l'aspect social des interactions et sont essentiels tant pour développer des compétences langagières en français que pour participer activement à la société québécoise. L'enseignant peut ainsi amener l'élève à :

- examiner comment les francophones et les anglophones utilisent la langue pour s'exprimer (utilisation du code et des conventions qui y sont rattachées);
- connaître des conventions de la communication (ex. exprimer son désaccord poliment, adopter ou interpréter des signes non verbaux ou paraverbaux, respecter les tours de parole);

- reconnaître le registre de langue employé dans des médias ou des œuvres artistiques et s'assurer d'utiliser le bon registre dans différentes situations quotidiennes (ex. registre familier, standard);
- reconnaître certaines variétés du français (ex. à partir du choix des mots ou de l'accent);
- reconnaître l'influence du contact des cultures (ex. assimilation, emprunts);
- faire la distinction entre le code oral et le code écrit (ex. poser une question grâce à l'intonation montante, reconnaître quelques formes abrégées comme « j'peux » à l'oral, utiliser l'adverbe de négation « ne » à l'écrit);
- comprendre certaines formes d'humour explicite en français (ex. blagues, devinettes, jeux de mots simples).

La **dimension sociologique** fait référence à la vie quotidienne et aux comportements des locuteurs natifs, ainsi qu'à leur organisation sociale en communauté. Pour que l'élève puisse fonctionner efficacement dans une communauté francophone et comprendre l'importance de cette dimension, l'enseignant l'invite à :

- prendre conscience des différences entre les conventions sociales et les valeurs des cultures francophone et anglophone (ex. croyances et superstitions, façon d'accueillir un visiteur, heure des repas);
- observer les voies de transmission de la culture utilisées par la famille, l'école ou la société (ex. bouche-à-oreille, enseignement, téléroman, intérêt des parents pour des aspects culturels, publicité);
- examiner le rôle de l'individu et du groupe dans le maintien d'une communauté (ex. rôle et statut de l'homme, de la femme et de l'enfant; règles de vie);
- comparer l'organisation familiale et le type de valeurs transmises par la famille dans les deux communautés (ex. famille traditionnelle ou non, rôles, croyances);
- se construire une représentation nuancée des relations interpersonnelles, des traits de caractère typiques d'une culture et des comportements en société dans différents contextes ou milieux (ex. en amitié, dans un emploi, un jeu ou un sport);
- se construire une représentation nuancée de certaines coutumes des deux cultures (ex. congés fériés, rites à différentes étapes de la vie, traditions culinaires, célébrations religieuses);

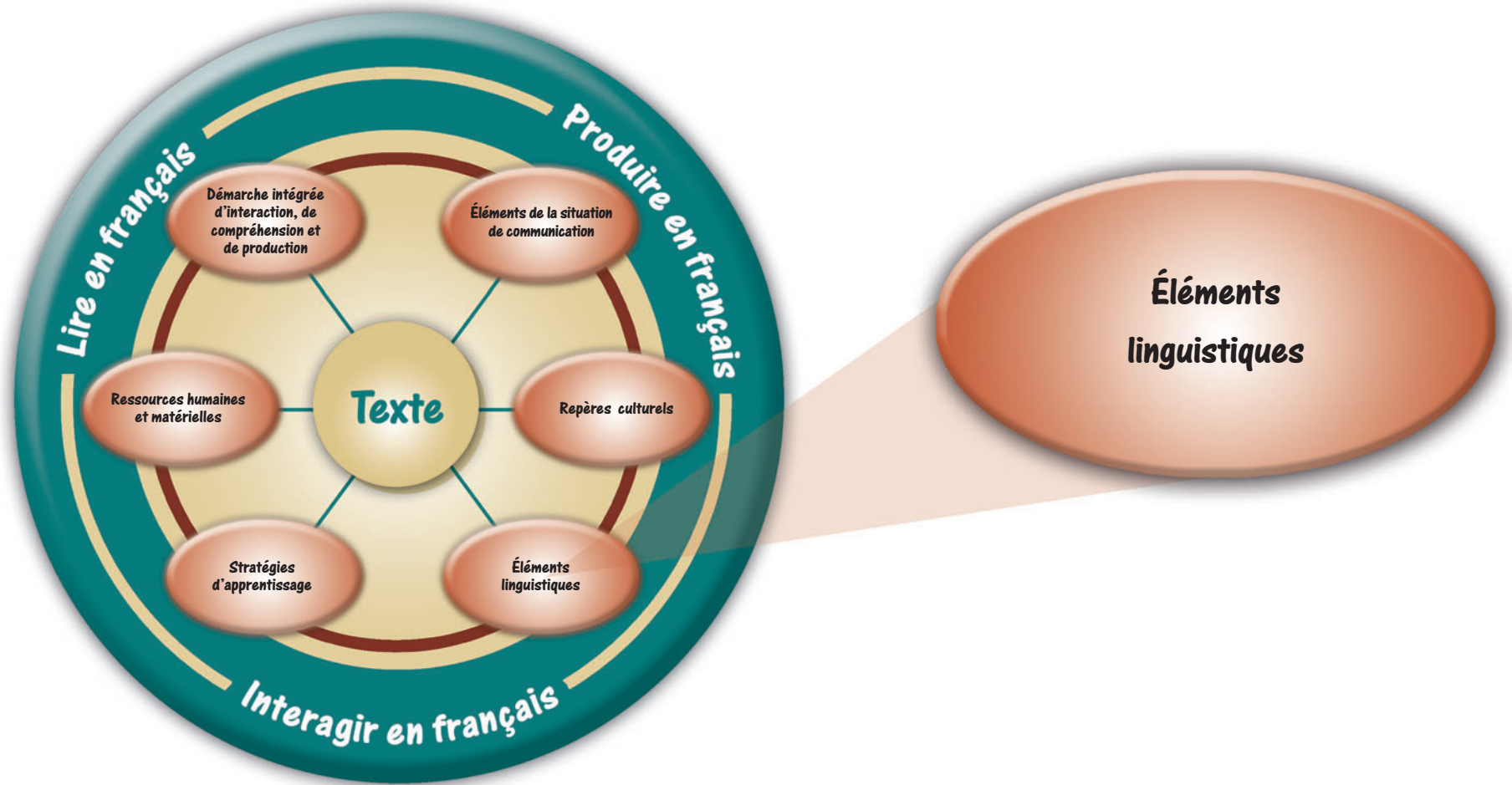
- connaître certains groupes ou personnes ayant fortement marqué les francophones (ex. artistes, athlètes, leaders politiques ou religieux, personnes s'étant démarquées par leur courage, leur détermination, leur charisme et leur contribution);
- se référer à des aspects de l'histoire et à des traits géographiques¹² associés à la culture francophone (ex. emblèmes, événements et sites historiques, concentration des habitants sur les rives du Saint-Laurent).

La **dimension esthétique** se rapporte aux créations qui transmettent la vision du monde d'un peuple ou en assurent la diffusion en fonction d'un lieu ou d'une époque. Afin que l'élève saisisse bien la place qu'elles occupent dans la vie des gens, l'enseignant l'incite à :

- apprécier la chanson et la musique francophones et leurs lieux d'expression (ex. chanson contemporaine en français d'ici et d'ailleurs, festival, musique et chants folkloriques traditionnels);
- fréquenter et apprécier les médias francophones (ex. émission de radio ou de télévision communautaire, privée ou nationale; journal privé ou communautaire; hebdomadaire régional; magazine pour jeunes; musée virtuel; site Internet);
- explorer la littérature en langue française (ex. bande dessinée, biographie, conte, mythe ou légende, récit, roman, poème);
- se divertir par le théâtre, le cinéma et la vidéo (ex. théâtre classique ou contemporain, improvisation, film romantique, d'action ou de science-fiction, clip);
- apprécier les arts et la danse¹³ (ex. peinture; sculpture; danse folklorique, traditionnelle ou contemporaine).

12. Voir le domaine de l'univers social.

13. Voir le domaine des arts.



Grammaire du texte¹⁴

La grammaire du texte rassemble les règles qui régissent le contenu, la structure et la présentation d'un texte. La connaissance et l'utilisation des principes de cohérence et d'organisation textuelle permettent au communicateur de mieux structurer ses idées lors d'interactions ou de productions et de mieux comprendre un texte.

Pour construire le sens du texte, l'enseignant montre à l'élève à observer des notions de la grammaire du texte et il l'invite à les mobiliser de façon

consciente et appropriée. Il l'amène donc à reconnaître ou à appliquer des principes qui assurent la cohérence du texte, tels que la reprise ou la progression logique de l'information. Il lui fait également reconnaître ou l'incite à exploiter efficacement des marques d'organisation textuelle, un ou plusieurs types de séquences textuelles, des organisateurs textuels ainsi que des éléments du langage médiatique. L'élève comprend ainsi peu à peu l'importance d'exploiter ces notions à bon escient dans des situations d'interaction, de compréhension ou de production.

Cohérence du texte

Un texte cohérent est un texte dans lequel les principes qui suivent sont mis en application.

Principes de cohérence

- Reprise de l'information
 - Reprise du thème du paragraphe, d'un élément mentionné dans les phrases précédentes (ex. pronominalisation, périphrase)
- Progression de l'information
 - Apport d'informations nouvelles et enchaînement des idées (liens entre les phrases et les paragraphes, utilisation d'organisateur textuels)
- Absence de contradiction
 - Idée qui n'en contredit aucune autre
 - Cohésion temporelle (emploi judicieux des temps verbaux)
- Relation avec la réalité
 - Liens avec le milieu réel ou fictif évoqué

Marques d'organisation textuelle

Les marques d'organisation textuelle regroupent des éléments graphiques et typographiques qui structurent le texte et en facilitent la compréhension ou la création.

- Éléments d'organisation d'un document : page de titre, table des matières, bibliographie, annexes, citations, etc.
- Titres, intertitres
- Disposition graphique : paragraphes, chapitres, en-tête, strophe, couplet, ajout d'encarts ou d'encadrés, etc.
- Éléments visuels : schémas, tableaux, graphiques, légendes, etc.
- Procédés typographiques : italique, puces, etc.

14. La *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* a servi de guide pour l'élaboration des sections rattachées à la grammaire du texte et de la phrase.

Organisation textuelle

Les séquences et les organisateurs textuels contribuent à l'organisation du texte. Comme les marques d'organisation textuelle, ils le structurent et en facilitent la compréhension ou la création.

Séquence textuelle

On appelle « séquence textuelle » une structure textuelle composée d'un certain nombre de parties constituant chacune une unité de sens et reliées par un même mode d'organisation du texte : narration, description, explication, argumentation ou dialogue. Il est possible de trouver plusieurs séquences dans un même texte, car elles peuvent se juxtaposer. Toutefois, il y a généralement une séquence dominante.

Type de séquence	Parties de la séquence
Séquence narrative	Situation initiale; élément déclencheur; nœud; dénouement; situation finale
Séquence descriptive	Mention du sujet de la description; propriétés du sujet pris comme un tout; aspects du sujet et leurs propriétés
Séquence explicative	Sujet de l'explication; justification du besoin d'explication; explication du phénomène
Séquence argumentative	Sujet de l'argumentation; prémisse sur laquelle repose la thèse; thèse; arguments qui appuient la thèse; reformulation de la thèse
Séquence dialogale	Ouverture du dialogue; expression du besoin d'un ou des interlocuteurs (sujet du dialogue); échange de paroles pour répondre au besoin; conclusion du dialogue; fermeture du dialogue

Organisateurs textuels

L'organisateur textuel – un mot, un groupe de mots ou parfois même une phrase – sert à marquer une transition entre certaines parties d'un texte, tout en indiquant la valeur de cette transition.

Relation exprimée	Condition d'utilisation	Type de marqueurs et exemples
Addition	Présentation d'une liste d'éléments ayant un point commun	Marqueurs de relation qui expriment la coordination ou l'addition (ex. <i>et, de plus, aussi, également</i>)
Temps et lieu	Présentation du déroulement d'un phénomène ou d'un événement dans le temps et dans l'espace	Marqueurs de relation qui expriment l'ordre et la succession des éléments dans le temps et l'espace (ex. <i>il était une fois, bientôt, après, d'abord, ensuite, en face, en haut</i>)
Comparaison	Mise en relief des ressemblances et des différences entre deux ou plusieurs objets	Marqueurs de relation qui établissent une comparaison (ex. <i>autant que, comme, moins</i>)

Organisation textuelle (Suite)		
Relation exprimée	Condition d'utilisation	Type de marqueurs et exemples
Preuve ou cause	Présentation d'une relation causale entre des idées	Marqueurs de relation qui présentent une explication, un exemple, une justification (ex. <i>c'est-à-dire, à cause de, parce que</i>)
Conséquence, conclusion, condition, hypothèse, alternative	Présentation de la ou des solutions à un problème	Marqueurs de relation qui expriment : – la conséquence et la conclusion (ex. <i>donc, en conclusion, par conséquent, c'est pourquoi, en résumé</i>) – la condition, l'hypothèse (ex. <i>à la condition de, si</i>) – l'alternative (ex. <i>l'un ou l'autre, ou... ou...</i>)
Opposition	Mise en relief des contrastes entre deux ou plusieurs objets	Marqueurs de relation qui expriment l'opposition (ex. <i>au contraire, mais, par contre</i>)

Éléments du langage médiatique¹⁵

Les éléments propres au texte à caractère médiatique comprennent les codes, les conventions et les techniques présentés ci-dessous.

- Codes et techniques : son, musique, volume, image, photographie, mouvement, couleur, gestuelle, effets spéciaux, techniques utilisées pour créer une impression ou un effet particulier, etc.
- Codes et conventions ayant trait aux affiches et aux messages publicitaires : logotype, slogan, représentation figurative, pictogramme ou symbole universel, etc.
- Montage graphique : séquences d'images, illustrations, utilisation de la couleur; la une d'un journal ainsi que le bandeau, la manchette, la brève, l'utilisation de la photographie, etc.
- Marques typographiques : taille, forme, police de caractères, hyperlien, etc.

15. En ce qui concerne l'information ou la transmission du message médiatique, voir la discipline *English Language Arts*, le domaine général de formation *Médias* et la compétence transversale *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*.

Grammaire de la phrase

Pour construire le sens d'un texte oral, écrit, visuel ou mixte, il est nécessaire d'avoir une bonne connaissance des règles de la syntaxe et de l'orthographe grammaticale, qui sont à la base de la grammaire de la phrase. Par exemple, pour dégager le sens d'un texte ou pour produire un texte, il est important de pouvoir repérer, sélectionner et mettre en relation les éléments de la phrase de base, soit les groupes nominal sujet, verbal prédicat et complément de phrase.

Pour que les élèves saisissent des nuances de sens et s'expriment avec clarté, l'enseignant leur montre à observer des notions de la grammaire de la phrase et à les mobiliser de façon consciente et appropriée. Il fournit aux élèves de

nombreuses occasions d'analyser les structures linguistiques et il les encadre dans cette réflexion. Il leur apprend à se servir de façon régulière d'outils pour analyser la phrase, tels que les manipulations syntaxiques, afin de repérer les groupes de mots et d'établir des relations grammaticales entre eux. L'utilisation de ces manipulations leur permet de bonifier leur texte, de porter un regard réfléchi sur le fonctionnement de la langue, de mieux en apprécier la richesse et de devenir des communicateurs plus habiles. L'enseignant peut par ailleurs proposer des activités qui mettent un accent plus spécifique sur un aspect de la phrase écrite (ex. ponctuation) ou de la phrase orale (ex. intonation ou rythme).

Grammaire de la phrase

Outils d'analyse

– **Phrase de base**

- Définition de la phrase de base et de ses constituants : groupe nominal sujet, groupe verbal prédicat et groupe complément de phrase

– **Manipulations syntaxiques** : addition, effacement, déplacement et remplacement

Phrase autonome

– **Types de phrases** : déclaratif, exclamatif, impératif, interrogatif

– **Formes de phrases** : active, passive; personnelle, impersonnelle; positive, négative; neutre, emphatique

– **Phrases à construction particulière** : infinitive, non verbale, à présentatif (phrase formée à partir de *voici, voilà, il y a* et *c'est*).

Groupes présents dans les constituants de la phrase

– Nature des groupes (nominal, adjectival, verbal, adverbial, prépositionnel) et leur fonction (ex. sujet, attribut, complément)

– Caractéristiques des éléments d'un groupe :

- caractéristiques sémantiques (ex. *en* pour indiquer le lieu ou la manière)
- caractéristiques morphologiques (ex. mots variables ou invariables)
- caractéristiques syntaxiques (ex. place du verbe dans une phrase interrogative inversée)

Grammaire de la phrase (Suite)

Système des accords

Notions de donneur et de receveur (mots de classes variables qui sont donneurs ou receveurs de traits grammaticaux)

Règles d'accord :

- Accord du pronom avec son antécédent
- Accord du verbe avec son sujet
- Accord, dans le groupe nominal, des déterminants, de l'adjectif et des noms
- Accord de l'adjectif attribut du sujet
- Accord du participe passé employé seul et avec être

Jonction des groupes et des phrases

- Coordination et juxtaposition
- Subordination : subordonnées relative, complétive et circonstancielle

Emploi des modes et des temps verbaux

- Valeurs et emploi des temps verbaux des modes suivants :
 - indicatif¹⁶
 - impératif
 - infinitif
 - participe
 - subjonctif¹⁷
- Concordance des temps verbaux (ex. dans le discours rapporté)

Ponctuation

La ponctuation est un ensemble organisé de signes servant à délimiter des unités syntaxiques et à distinguer des unités de sens.

- Emploi des signes de ponctuation : point, point d'interrogation, point d'exclamation, points de suspension, virgule, point-virgule, deux-points, guillemets et tirets dans un dialogue, parenthèses

16. L'indicatif comprend le conditionnel, qui est considéré ici comme un temps et non comme un mode.

17. Dans le cas d'emploi obligatoire, par exemple pour exprimer l'obligation, le sentiment, la volonté ou le but.

Éléments du langage oral

Bien parler une langue, c'est entre autres s'exprimer de façon à se faire comprendre par tout locuteur natif. La capacité d'utiliser adéquatement les éléments du langage oral occupe donc une place aussi importante dans l'apprentissage du français, langue seconde, que la connaissance de la syntaxe, du lexique et de la grammaire. Des exercices correctifs de prononciation¹⁸, de discrimination auditive, de correspondance graphie-phonie et de lecture à haute voix peuvent être nécessaires pour améliorer l'intelligibilité et la portée du discours de l'élève.

Pour amener l'élève à bien se faire comprendre, l'enseignant l'incite à s'exercer de façon systématique et soutenue à prononcer correctement le français, à développer des habitudes d'autocorrection et à réinvestir ses nouvelles habiletés de même que ses connaissances dans des situations d'échanges spontanés (ex. discussions, débats, exposés oraux, improvisations). La liste ci-dessous présente les principaux éléments du langage oral que l'enseignant doit travailler avec les élèves.

Éléments phonétiques

Système prosodique

- La syllabation
 - La syllabation graphique et phonique
 - Les enchaînements vocaliques et consonantiques
 - La liaison
- L'accentuation et le rythme
 - L'accent tonique et l'accent d'insistance
 - Les groupes rythmiques et respiratoires
 - Le /ə/ instable
- L'intonation de base et expressive
 - dans les phrases énonciatives, interrogatives et impératives
- Le débit, le ton, le volume, la projection de la voix

Marques de l'oralité, éléments non verbaux et paraverbaux

- Conventions de la communication : salutations, poignée de main, présentation, remerciements, tours de parole, gestes, mimiques, regards, mouvements et orientation du corps, etc.
- Aisance dans la communication : réduction des redondances, des répétitions, des hésitations, des mots de remplissage, des transitions, etc.

18. Puisque les élèves ont appris, au cours des cycles précédents, à prononcer les phonèmes du français, l'enseignant met davantage l'accent sur l'exploitation du système prosodique au deuxième cycle. Les systèmes vocalique et consonantique peuvent toutefois faire l'objet d'un apprentissage systématique selon les besoins de chacun.

– Système vocalique : le trapèze vocalique, les voyelles orales et nasales, les voyelles antérieures et postérieures, les voyelles aiguës et graves, les voyelles fermées et mi-fermées, les voyelles ouvertes et mi-ouvertes, la non-diphthongaison des voyelles, les semi-voyelles (semi-consonnes).

– Système consonantique : les consonnes du français, les consonnes finales muettes et prononcées, la détente des consonnes finales, les consonnes sourdes et sonores, les consonnes nasales, les principales oppositions entre consonnes, les consonnes géminées, la non-aspiration des /p/, /t/, /k/.

Lexique

Le lexique est à la base de tout langage. Il permet de nommer la réalité, de mieux se la représenter et d'en dégager les caractéristiques et les enjeux. Aussi est-il un objet d'apprentissage et d'enseignement au même titre que la grammaire de la phrase et du texte. Comme il est également porteur d'un contenu culturel, il importe de ne pas se limiter à l'étude du code linguistique proprement dit lorsqu'on veut amener l'élève à développer sa compétence lexicale, mais de prendre aussi en considération les aspects d'ordre socioculturel. La connaissance et l'utilisation des mots justes permettent de mieux comprendre le milieu francophone, d'en apprécier la valeur et de s'y adapter.

Lorsqu'il aborde le lexique, l'enseignant détermine les besoins langagiers de ses élèves et établit des buts suffisamment élevés mais réalistes quant à l'étendue du vocabulaire à leur faire acquérir. Il choisit les textes à aborder en tenant compte de leurs connaissances lexicales, se souciant à la fois de l'accessibilité et de la richesse du vocabulaire utilisé. De façon générale, il est recommandé de développer au maximum le vocabulaire réceptif (en compréhension orale et écrite), puisqu'il constitue la pierre d'assise du vocabulaire productif, qui est utilisé lors d'interactions et dans les productions orales et écrites.

Par ailleurs, l'enseignant aide ses élèves à développer des stratégies pour apprendre de nouveaux mots en français, ce qui leur permet, par le fait même, d'élargir leur lexique et de devenir plus autonomes sur le plan de l'interaction, de la compréhension et de la production. Il a recours à une variété d'approches qui lui permettent de rejoindre tous les apprenants. Par exemple, il aborde le vocabulaire en contexte, identifie des familles de mots, fait construire une banque de termes liés à un sujet ou crée des réseaux sémantiques. Il est important de trouver un équilibre entre les activités qui mettent l'accent sur le sens des mots, sur la forme des mots ou sur leur utilisation en contexte.

Formation des mots

- Dérivation : radical, préfixes, suffixes
- Composition (ex. micro-ondes, porte-monnaie)
- Télécopage¹⁹ (ex. courriel, franglais)
- Abrègement : troncation (ex. télé), sigles (ex. ONF), acronymes (ex. cégep, OTAN)
- Emprunt à d'autres langues (ex. souvlaki, match, spa, wapiti)

Origine et évolution des mots français

- Québécoïsmes
- Archaïsmes
- Néologismes, etc.

Orthographe

- Orthographe d'usage
- Majuscule (ex. dans les titres)

Relations sémantiques

- Famille de mots
- Champ sémantique (ex. mère, mère de famille, maison mère)
- Polysémie (ex. tous les sens du mot « terre »)
- Homonymie : homographes et homophones les plus courants
- Synonymie
- Antonymie
- Inclusion : mots génériques (ex. insecte) et mots spécifiques (ex. mouche, pou, puce)
- Congénères²⁰ (ex. adresse, train)
- Collocation²¹

Métalangage

Termes servant à décrire et à analyser la langue :

- phrase de base et ses constituants
- différents groupes (ex. nominal, verbal, adjectival, adverbial) et vocabulaire afférent (ex. noyau, complément)
- genre, nombre, accord, donneur, receveur, etc.
- pronom, déterminant, verbe, infinitif, etc.
- préfixe, radical, terminaison, etc.

Phrase lexicale

- Expression idiomatique
- Locution figée²² (ex. « beau, bon, pas cher »)
- Périphrase (ex. l'or noir au sens de « pétrole »)
- Proverbe

Figures de style

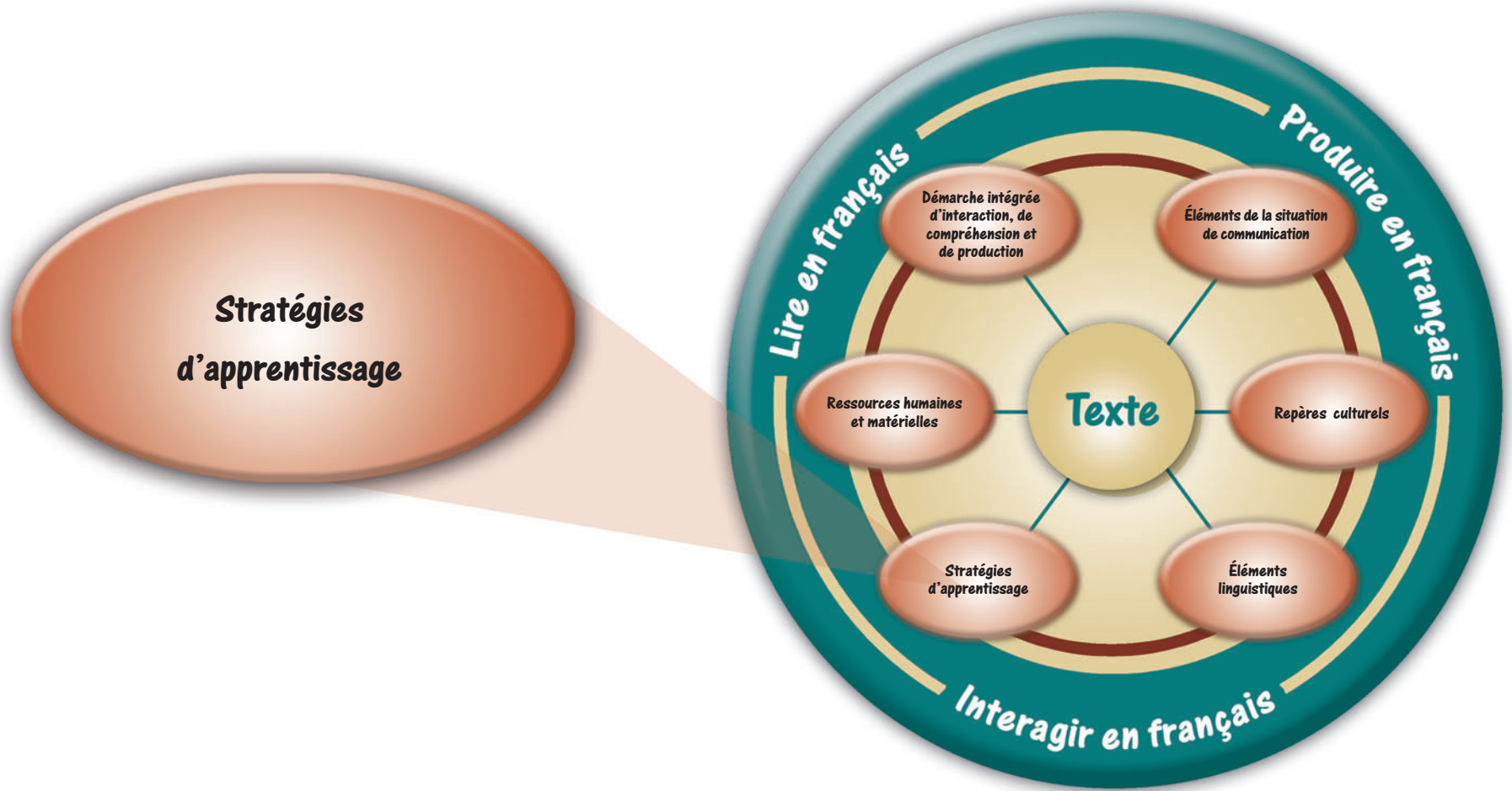
- Comparaison
- Métaphore
- Ironie
- Hyperbole, etc.

19. Le télécopage est le procédé de construction des mots-valises. Il consiste à fusionner une partie d'un mot à une partie d'un autre.

20. Congénères : mots de deux langues différentes mais de même origine étymologique qui ont conservé une graphie identique ou similaire et qui peuvent avoir une essence sémantique similaire (bons congénères) ou non (faux-amis).

21. Relation sémantique étroite mais non absolue entre deux mots apparaissant dans un même énoncé. Ex. « blond » ne peut être utilisé qu'avec quelques mots comme « cheveux » ou « poils », alors que « cheveux » ou « poils » peuvent l'être avec une plus grande variété de mots. On peut dire « des cheveux blonds », mais non « des pantalons blonds »; « des pantalons beiges », mais non « des cheveux beiges ».

22. Locution composée de plusieurs mots qui montrent une adhésion entre eux selon une séquence fixe.



Stratégies d'apprentissage

Les stratégies sont des moyens qui permettent à l'élève de devenir plus efficace et plus autonome dans ses apprentissages, dans son utilisation de la langue et dans sa compréhension de la culture cible. Elles favorisent la compréhension de l'information, l'organisation des connaissances et leur entreposage en mémoire ainsi que leur rappel. Elles peuvent aider l'apprenant à évaluer et à réguler ses apprentissages et ses attitudes dans diverses activités ainsi qu'à prendre conscience de son style cognitif. Les stratégies constituent également des outils qui rendent l'apprentissage plus efficace, plus agréable et plus aisément transférable dans d'autres situations. Elles l'aident à résoudre un problème, à réaliser une tâche et à atteindre les buts qu'il s'est fixés. En somme, lorsqu'elles sont bien utilisées, les stratégies facilitent l'apprentissage et peuvent amener l'élève à prendre conscience de ce qu'il sait, de ses processus cognitifs, du rôle actif qu'il peut jouer dans leur mise en œuvre et, par conséquent, du pouvoir de réussite qu'il possède. Les stratégies d'apprentissage ont donc une incidence positive sur la motivation de l'élève et sur son estime de soi.

Au cours de ses années d'études, l'élève s'est approprié différentes stratégies et a appris à les mobiliser. Il est maintenant appelé à pousser plus loin sa conscience stratégique. À cet effet, l'enseignant détermine les stratégies que l'élève doit développer ou acquérir. Il le fait en fonction des besoins cognitifs et langagiers de l'élève ou de la situation de communication. Il est important que chaque stratégie retenue soit travaillée en contexte, de préférence dans une situation authentique. Lorsque cela est possible, l'enseignant encourage l'élève à choisir lui-même, parmi son éventail de stratégies, celles qui sont appropriées à la tâche ou à la situation; il lui demande aussi de réfléchir aux raisons qui ont motivé son choix.

Les stratégies peuvent être travaillées dans des séances de modelage, de pratique guidée, d'autoévaluation ou pendant le déroulement d'une activité, d'une tâche ou d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Lorsqu'il aborde une stratégie avec un élève, l'enseignant la nomme, détermine les contextes où elle s'avère utile ou inutile, analyse avec lui ses conditions d'application et lui montre à en évaluer la rentabilité. L'élève apprend peu à peu à jouer un rôle actif dans la sélection et l'utilisation des stratégies qu'il juge efficaces. L'enseignant lui donne une rétroaction fréquente et

prévoit des moments d'objectivation où l'élève peut échanger avec lui ou ses pairs sur les techniques et sur les moyens qu'il a utilisés. Ce travail de réflexion devrait permettre à l'élève d'en arriver à transférer les stratégies d'une situation à une autre et à les adapter à de nouvelles situations, qu'elles soient liées à sa vie scolaire (application à d'autres disciplines), personnelle, sociale ou professionnelle.

Les pages suivantes présentent des exemples de stratégies d'apprentissage qui sont réparties en trois grandes catégories²³ : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies sociales et affectives. La liste n'étant pas exhaustive, l'enseignant peut aider l'élève à relever d'autres stratégies qu'il utilise au quotidien, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe, ou lui en proposer de nouvelles.

23. Les catégories et les définitions qu'on trouve aux pages suivantes sont inspirées de l'ouvrage de Paul Cyr, cité en bibliographie.

STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

Les stratégies métacognitives permettent à l'apprenant de réfléchir sur son processus d'apprentissage, de comprendre les conditions qui le favorisent, d'organiser ou de planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, de s'autoévaluer et de s'autocorriger.

- Déterminer les conditions qui facilitent ses apprentissages (ex. ambiance)
- Reconnaître les forces et les limites de sa démarche et de sa production (en interaction, en compréhension ou en production)
- Établir des priorités
- Se fixer des objectifs réalistes et les reconsidérer au besoin
- Faire des exercices d'objectivation et d'autoévaluation pour constater ses progrès
- Déterminer les compétences, habiletés, stratégies et savoirs qui ont contribué ou nui à la réalisation de la tâche
- Échanger sur ses façons d'apprendre ou de communiquer (afin de prendre conscience de ses processus et de les améliorer)
- Faire appel au métalangage pour parler des problèmes linguistiques rencontrés
- Adopter un fonctionnement souple
- Évaluer le rapport entre les efforts fournis et le résultat obtenu
- Comparer sa démarche et sa production avec celles des autres pour mettre en lumière ses points forts et les points à améliorer
- Décider de recommencer ou de poursuivre
- S'interroger sur sa capacité à réaliser la tâche
- Organiser son environnement physique, etc.

STRATÉGIES COGNITIVES

Les stratégies cognitives peuvent donner lieu à une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spéciales en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. Elles sont au centre de l'apprentissage.

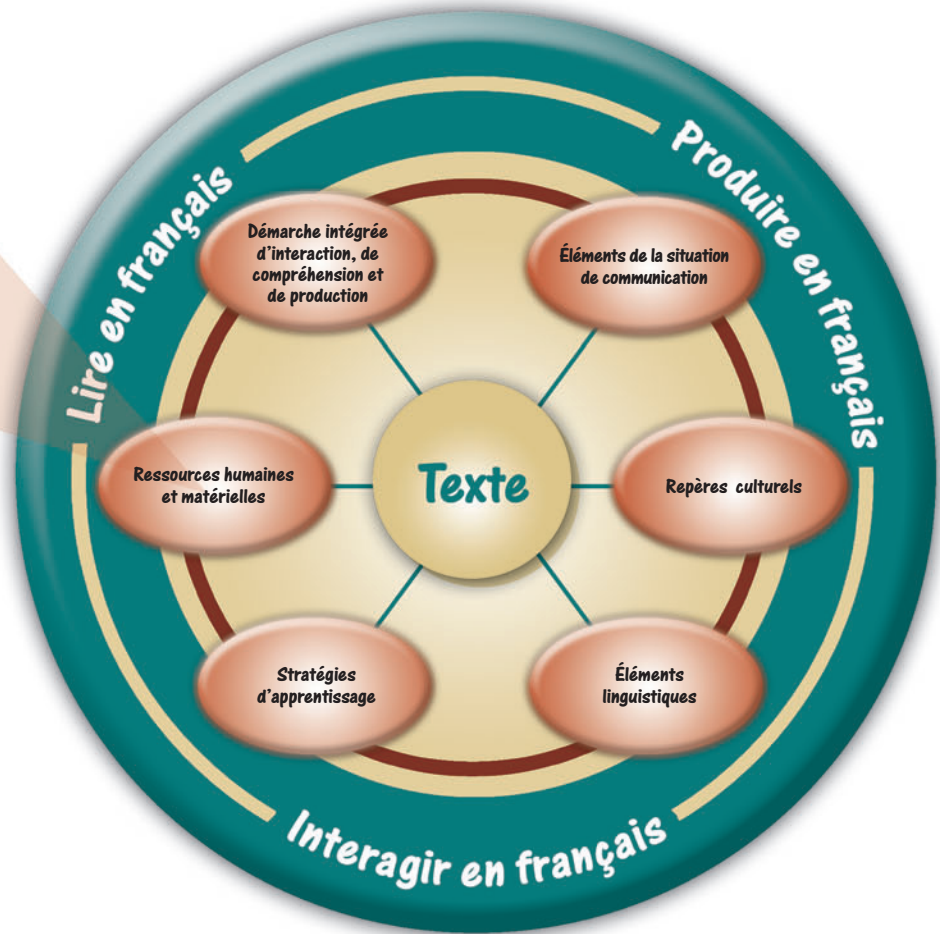
- Activer ses connaissances sur le sujet traité (ex. en consultant son répertoire ou en observant une œuvre d'art)
- Anticiper le contenu du texte en utilisant divers moyens (ex. repérage, prédiction, inférence, observation des éléments paraverbaux)
- Résumer le texte dans ses mots
- Utiliser des moyens mnémoniques pour emmagasiner l'information (ex. fiches, associations, représentation graphique)
- Utiliser des paraphrases pour clarifier une idée
- Regrouper des mots apparentés du point de vue du sens, de leur fonction, etc.
- Observer comment s'exprime un locuteur natif
- Cerner les conditions de réalisation et de non-réalisation des notions apprises
- Appliquer des règles à de nouvelles situations
- Comparer des structures de texte
- Observer les emprunts, les similitudes et les différences entre les langues
- Reconnaître que le sens d'un texte n'est pas univoque
- Porter attention aux différentes façons de communiquer ou de dire quelque chose
- Reconnaître les différences entre la langue parlée et la langue écrite, etc.

STRATÉGIES SOCIALES ET AFFECTIVES

Les stratégies sociales et affectives favorisent l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle qui accompagne l'apprentissage. Elles peuvent donner lieu à une relation avec les autres (locuteurs natifs, experts ou pairs) ou à une réflexion personnelle.

- Adopter des attitudes qui favorisent l'apprentissage : accepter de ne pas tout comprendre, s'engager pleinement, etc.
- Favoriser la coopération et la participation de tous les équipiers, la prise de décision harmonieuse, le consensus
- Être attentif à ses intuitions
- Se parler positivement, se féliciter et se récompenser
- Gérer son stress à l'aide de techniques variées (ex. prendre de grandes respirations, écouter une musique relaxante)
- Se rappeler la fierté ressentie lors d'une tâche accomplie avec succès
- S'attribuer la responsabilité de son apprentissage et reconnaître la valeur des efforts fournis
- Établir les raisons qui motivent à parler la langue
- Prendre modèle sur une personne qui réussit bien
- Échanger avec ses pairs sur son interprétation du texte
- Solliciter les commentaires et les suggestions de ses pairs pour améliorer sa démarche et son produit
- Prendre en compte les suggestions proposées
- Reconnaître l'apport du français à sa vie
- Pratiquer des techniques pour stimuler et maintenir la communication (ex. attirer l'attention par le regard ou par un signe)
- Gérer ses communications à l'aide d'expressions (ex. « N'est-ce pas? »)
- Répéter son texte seul ou avec l'aide de ses pairs, au besoin, etc.

**Ressources
humaines et matérielles**



Ressources humaines et matérielles

Pour améliorer sa compréhension de la langue française et de la culture francophone et pour développer ses compétences à interagir, à lire et à produire en français, l'élève doit connaître les principales ressources francophones qui l'entourent. À cette fin, l'enseignant lui fait découvrir leurs caractéristiques (ex. type de ressource, domaine de spécialisation, degré de difficulté) et leur fonctionnement (ex. organisation, mode d'emploi), s'il y a lieu. Il l'amène à évaluer l'accessibilité de la ressource consultée, qu'il

s'agisse d'accessibilité physique, linguistique, culturelle ou intellectuelle, et à juger des avantages et des inconvénients liés à son utilisation. Toutes ces connaissances sont importantes pour sélectionner et utiliser les ressources humaines et matérielles nécessaires avec discernement (ex. y trouver des informations pertinentes, s'en inspirer pour apporter des idées originales qui enrichissent ses productions et ses interactions) et pour accroître son autonomie. L'enseignant incite également l'élève à saisir toutes les occasions de mobiliser les ressources et à les consigner de façon organisée dans son répertoire personnel de ressources francophones afin qu'il consolide ses acquis.

Ressources humaines et matérielles ²⁴ pouvant servir de références ou d'outils à l'élève	
Ressources humaines	Ressources matérielles
<p>Personnes-ressources du milieu</p> <ul style="list-style-type: none"> – scolaire : enseignant, pairs, éducateur spécialisé, directeur d'école, conseiller d'orientation, orthopédagogue, etc. – familial : famille immédiate et élargie – de la santé : infirmier, travailleur social, psychologue, diététiste, etc. – artistique : auteur, musicien, graphiste, photographe, comédien, conteur, etc. – communautaire : policier, pompier, politicien, responsable d'un organisme pour jeunes, agent de voyage, avocat, vétérinaire, traducteur, journaliste, athlète, etc. 	<p>Ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> – linguistiques : dictionnaires (ex. usuel, visuel, de synonymes, de proverbes), grammaires, livres et tableaux de conjugaison, alphabet phonétique international, cartes sémantiques, etc. – littéraires : romans, pièces de théâtre, recueils (ex. nouvelles littéraires, contes, fables, légendes, poèmes, chansons), bandes dessinées, photoromans, etc. – documentaires : encyclopédies, atlas, biographies, fiches techniques, manuels scolaires, reportages, etc. – médiatiques : journaux, émissions de télévision (ex. bulletins de nouvelles, téléromans, téléséries, annonces publicitaires), émissions de radio, revues d'actualité ou spécialisées, spectacles, films, etc. – technologiques : logiciels, jeux multimédias, dictionnaires et conjugueurs en ligne, encyclopédies virtuelles, etc.

24. Voir aussi *Ressources humaines et matérielles* dans le Contexte pédagogique pour obtenir des pistes d'exploitation pédagogique.

Répertoire personnel de ressources francophones

Le répertoire personnel de ressources francophones constitue un outil dans lequel l'élève témoigne de l'élargissement de ses références culturelles et mesure l'accroissement de son bagage linguistique en français. Tout comme le portfolio, le répertoire sert à consigner des découvertes et des travaux de l'élève et à gérer leur organisation. Il ne se limite cependant pas à attester ses réalisations et ses savoirs; il rassemble de façon méthodique des traces des interactions de l'élève, de ses lectures et de ses productions en français²⁵, des références à diverses ressources²⁶ ainsi que d'autres documents susceptibles de l'aider dans son apprentissage de la langue²⁷ et dans l'appropriation de la culture qui s'y rattache. Vu son importance et l'ampleur qu'il peut prendre, ce répertoire devrait servir à l'élève tout au long du deuxième cycle du secondaire. Ce dernier pourra ainsi l'utiliser afin de répondre à ses besoins, d'analyser sa progression et de poursuivre le développement de ses compétences en français. L'enseignant l'aidera à l'exploiter le plus judicieusement possible.

Le répertoire permet à l'élève de se responsabiliser à l'égard de ses apprentissages et de les relier à sa vie personnelle, sociale, scolaire et professionnelle présente et future (ex. recours aux coordonnées d'un organisme francophone de sa région, consultation d'articles pour mieux comprendre une manifestation de la culture). Il soutient sa réflexion sur ses processus

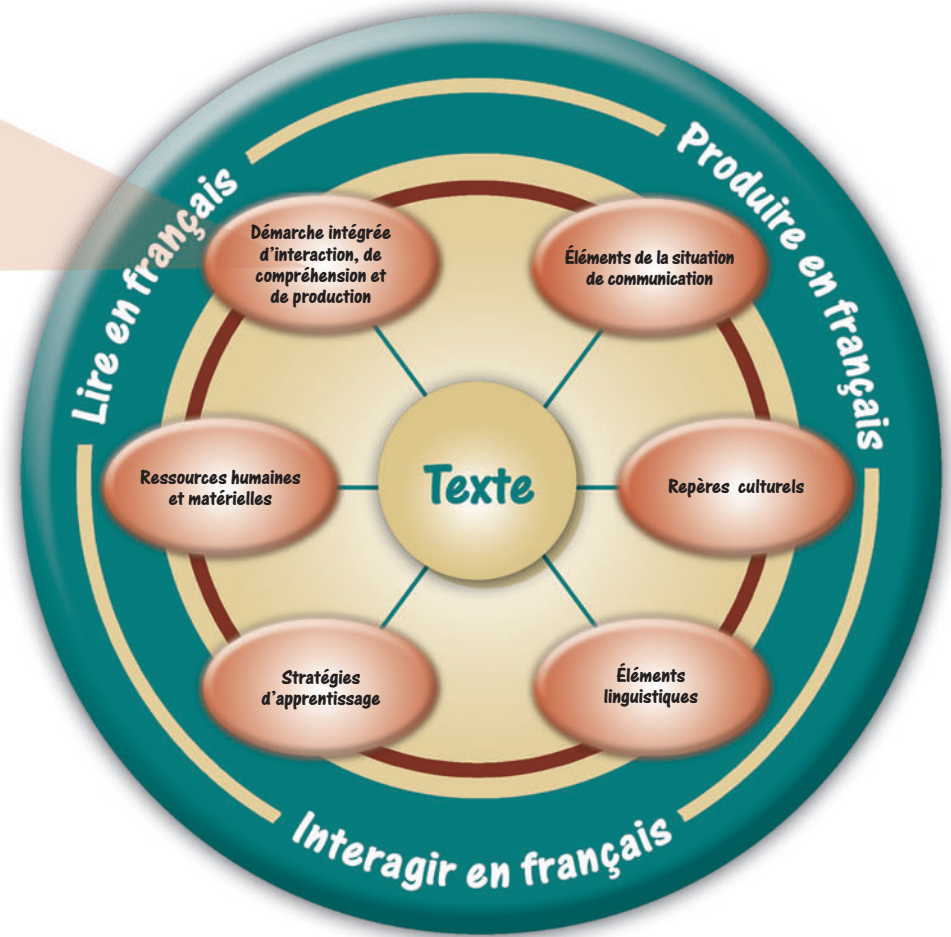
d'apprentissage, ses connaissances, ses aptitudes et ses difficultés. L'enseignant invite l'élève à s'y référer aussi souvent que possible lorsqu'il discute de différentes problématiques associées à des domaines généraux de formation, de manifestations culturelles, de sa démarche ou de ses apprentissages en français. Une utilisation fréquente du répertoire l'amène à réinvestir certains éléments dans de nouvelles situations d'interaction, de compréhension et de production. Cet outil peut aussi l'aider à enrichir ses textes sur le plan du contenu et de la langue. Bref, grâce à son répertoire, l'élève établit des liens entre sa réalité et celle du milieu francophone, réfléchit sur ses façons de communiquer en français et développe une meilleure compréhension de la société dans laquelle il évolue.

25. Ex. notes, résumés, annotations, appréciations, critiques, réflexions sur ses apprentissages et sur la culture francophone.

26. Ex. articles de journaux ou de revues, dépliants, adresses, numéros de téléphone, sites Internet, noms d'organismes, dates d'événements ou de festivals.

27. Ex. règles de grammaire, liste de mots-outils, liste de préfixes ou de suffixes pour l'expansion du vocabulaire.

**Démarche intégrée
d'interaction,
de compréhension
et de production**

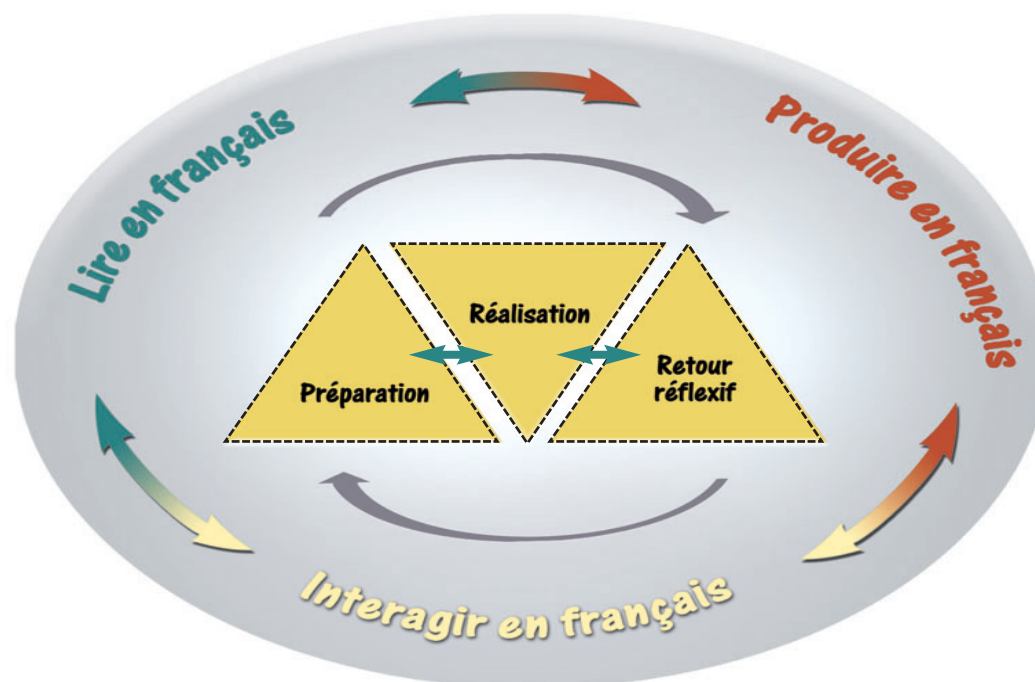


Démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production

Lorsqu'il interagit²⁸ ou qu'il lit ou produit un texte en français, l'élève met en œuvre la démarche intégrée qui lui permet d'exercer et de développer ses compétences ainsi que ses connaissances générales et langagières. Cette démarche s'appuie sur les composantes de chaque compétence disciplinaire et incorpore plusieurs aspects des compétences transversales²⁹, plus particulièrement des suivantes : *Se donner des méthodes de travail efficaces*, *Résoudre des problèmes*, *Coopérer* et *Communiquer de façon appropriée*. La démarche, qui comprend trois étapes, n'est ni stricte ni linéaire; elle constitue plutôt un processus récursif et itératif. Elle aide l'élève à développer son pouvoir d'action et à devenir plus confiant en tant que communicateur

en français, que ce soit comme interlocuteur, lecteur, auditeur, spectateur ou créateur de textes.

L'enseignant sert de guide à l'élève dans l'appropriation de la démarche. Tout au long du processus, il lui montre à sélectionner et à organiser les actions à l'intérieur des étapes qui sont pertinentes au regard de la tâche et il l'amène à se questionner sur les façons de les appliquer. Il l'aide à percevoir les liens entre les différentes ressources du contenu de formation et les similitudes entre cette démarche et celles qui sont utilisées dans d'autres disciplines. De plus en plus à l'aise avec cette méthode de travail, l'élève peut réutiliser et adapter la démarche dans divers contextes scolaires ou extrascolaires (ex. se préparer pour une entrevue d'emploi, organiser un tournoi ou une collecte de fonds, faire une plainte pour faire valoir ses droits).



28. Bien que la démarche soit moins systématique dans des situations d'interaction que dans des situations de lecture ou de production, il est nécessaire de former l'élève à préparer et à réaliser sa tâche d'interaction ainsi qu'à réguler la diffusion du message. Par la suite, il est amené à chercher des moyens d'améliorer son efficacité en tant que communicateur dans ses interactions subséquentes.

29. Comme la démarche ne couvre pas tous les aspects des compétences transversales, l'enseignant est invité à se référer au chapitre 3 du Programme de formation.

1. Préparation

Pour se préparer à la tâche, l'élève :

- s'assure de bien comprendre la tâche;
- anticipe le contenu du texte;
- précise ou décode l'intention de communication et l'effet recherché chez le ou les destinataires;
- active ses connaissances antérieures;
- se soucie de diversifier son expérience (ex. type de texte, intention, support);
- planifie la tâche en fonction de la situation de communication :
 - détermine l'objectif à atteindre et les enjeux de la tâche,
 - reconnaît ou choisit les éléments de la situation de communication,
 - organise la tâche avec ses pairs et, avec eux, détermine le rôle de chacun des équipiers, le cas échéant,
 - fait un plan de son texte, si nécessaire,
 - détermine les éléments linguistiques utiles,
 - détermine les éléments culturels pertinents, dont le registre de langue,
 - reconnaît ou choisit la ou les formes d'expression utilisées ou à utiliser (ex. langage plastique, musical, gestuel ou symbolique),
 - détermine les ressources humaines et matérielles à mobiliser et examine leur pertinence,
 - établit avec soutien les critères de réussite associés à la tâche,
 - élabore un échéancier;
- se documente sur le sujet traité;
- détermine les forces personnelles sur lesquelles il s'appuiera et les points qu'il souhaite améliorer en se référant à son répertoire personnel de ressources francophones ou à ses expériences antérieures.

2. Réalisation (*Interaction et production ** Compréhension et production ***Production)

2.1 Pour construire le sens du texte entendu, lu, vu ou produit, l'élève :

- établit un lien entre la tâche à accomplir et la réalité extrascolaire, comme le marché du travail³⁰;
- repère ou détermine les éléments d'information essentiels du texte (ex. le sujet, les idées principales et secondaires, les éléments culturels, les personnages, l'intrigue);
- sélectionne les informations qui répondent à ses besoins, à ses questions ou à son intention de communication;
- décèle ou décrit les sentiments, les idées, les valeurs ou les éléments culturels explicitement ou implicitement véhiculés ou à véhiculer;
- distingue ce qui appartient au domaine du réel de ce qui relève de l'imaginaire;
- applique ses connaissances linguistiques (ex. système des accords) et culturelles (ex. connaissances des institutions francophones) pour traiter l'information;
- exploite les marques d'organisation textuelle et les éléments du langage médiatique (ex. couleurs et sons dans une publicité)^{**};
- se situe par rapport au destinataire, aux personnages, à leurs actions, à leurs valeurs ou aux événements présentés;
- accomplit sa tâche selon les règles de travail établies en groupe³¹, s'il y a lieu;
- utilise des stratégies efficaces en fonction de ses besoins ou de ses difficultés;
- annote son texte pour en enrichir la forme ou le contenu ou pour consigner des éléments dans son répertoire^{**};
- revoit la pertinence du choix du support ou de l'outil technologique^{**};
- réinvestit les notions grammaticales ou lexicales abordées en classe (ex. congénères);
- intègre à ses textes des idées, des connaissances et des éléments culturels francophones issus de ses lectures, de ses visionnages, de ses écoutes, de ses discussions, etc., ou dégage les liens existant entre ces différents éléments;
- mène la tâche à terme en régulant sa démarche avec le soutien de ses pairs et de son enseignant;
- produit une première ébauche en français en se référant à son répertoire de ressources francophones et autres ressources appropriées^{***};
- s'assure que les droits d'auteur, la vie privée et la propriété intellectuelle sont respectés^{*};
- consulte sa planification pour rendre sa tâche conforme à son intention.

30. Voir le domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat*.

31. Voir le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* et la compétence transversale *Coopérer*.

2. Réalisation (*Interaction et production ** Compréhension et production ***Production) (Suite)

2.2 Pour parfaire un texte oral, écrit, visuel ou mixte, ou la compréhension qu'il en a, l'élève :

- analyse le texte et vérifie s'il respecte l'intention de communication;
- modifie son texte au besoin***;
- adapte sa démarche au besoin;
- a recours à différentes ressources, telles qu'un pair, un expert, les dictionnaires, les tableaux de conjugaison, son répertoire personnel de ressources francophones, etc.;
- évalue la pertinence des procédés, des codes ou des techniques à caractère médiatique utilisés³²**;
- revoit le texte plus d'une fois en se préoccupant du contenu (ex. pertinence des idées, éléments culturels), de la forme (ex. concordance des temps) et de la présentation (taille, forme et police de caractère)**;
- utilise des opérations syntaxiques afin de clarifier le message, de réorganiser les idées, d'enrichir ou de nuancer sa pensée**;
- se soucie ou observe des éléments du langage oral.

2.3. Pour diffuser son texte, l'élève :

- soigne sa présentation ou son texte*;
- partage son texte avec le public qu'il a ciblé lors de la sélection des éléments de la situation*;
- est attentif aux réactions que suscite son texte chez le destinataire et s'ajuste en conséquence*.

32. Voir le domaine général de formation *Médias*.

3. Retour réflexif

Pour faire un retour sur la tâche dans son ensemble, l'élève :

- participe à diverses formes de discussions (ex. groupe, équipes, cercles de lecture ou de production) :
 - discute de l'efficacité du message transmis, du support choisi et du registre de langue utilisé,
 - respecte les divergences de points de vue;
- détermine l'influence du texte sur le ou les destinataires;
- porte un jugement sur sa démarche, son produit, certaines de ses décisions ou ses apprentissages;
- dégage les éléments qui ont conduit à la réussite ou qui y ont fait obstacle;
- se sert de l'erreur pour repérer ses lacunes (ex. grammaire, repères culturels), recherche des solutions et les consigne dans son répertoire personnel de ressources francophones;
- réfléchit sur les moyens mis en œuvre pour surmonter les difficultés qu'il a rencontrées;
- apprécie les retombées du travail coopératif sur soi ou sur le groupe;
- s'interroge sur sa capacité à mener à bien une tâche ou à conduire ses projets à terme et cerne les améliorations souhaitables;
- réfléchit sur sa façon d'utiliser son répertoire personnel de ressources francophones pour accroître ses connaissances sur la culture et la langue;
- juge de la qualité de sa participation et évalue son attitude aux différentes étapes de réalisation de la tâche;
- prend conscience de son évolution en tant que communicateur, à l'oral comme à l'écrit;
- se fixe de nouveaux défis à sa mesure, à court ou moyen terme, en fonction de ce qui a été peu exploré ou qui ne l'a pas été dans son répertoire (ex. intention de communication, support, texte).

Bibliographie

Apprentissage et enseignement d'une langue seconde

CHAMOT, Anna Uhl. « Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research », *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25, 2005, p. 112-130.

CHAMOT, Anna Uhl. « The Learning Strategies of ESL Students », dans A. Wenden et J. Rubin (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, N. J. et Toronto, Prentice Hall, 1987, 181 p.

CORNAIRE, C. et P. M. Raymond (dir.). *Regards sur la didactique des langues secondes*, Montréal, Logiques, 2001, 311 p.

CREM (Centre de ressources en éducation aux médias). *Moi, je sais lire... entre les lignes*, [En ligne], 2004-2006 [www.reseau-crem.qc.ca].

CUQ, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003, 303 p.

CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Montréal, CEC, 1996, 191 p. (Collection Le point sur...).

DEFAYS, J.-M. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Sprimont, Belgique, Pierre Mardaga éditeur, 2003, 288 p.

DÖRNYEI, Zoltan. « Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning : Advances in Theory, Research, and Applications », *Language Learning*, vol. 53, supplément n° 1, 2003, p. 2-32.

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

GONNET, Jacques. *Éducation aux médias*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, n° 3242, 127 p. (Collection Que sais-je?).

LAFONTAINE, Marc. *Le lien entre les attitudes et la motivation à apprendre une langue seconde (L2), les stratégies d'apprentissage et la réussite chez des étudiants de 5^e secondaire*, thèse de doctorat, Sainte-Foy, Université Laval, 2001, 439 p.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Québec, Guérin, 2005, 1554 p.

LEMBERGER, Nancy et Rafael OLIVARES. « Identifying and Applying the Communicative and the Constructivist Approaches to Facilitate Transfer of Knowledge in the Bilingual Classroom », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 5, n° 1, 2002, p. 72-83.

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

Langue

CHAROLLES, Michel. « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue française*, n° 38, 1978, p. 7-41.

CHARTRAND, Suzanne, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999, 397 p.

ELLIS, Rod. *Form-focused Instruction and Second Language Learning*, Malden, MA, Blackwell Publishers, 2001, 391 p.

GARANT-VIAU, Colette. *La portée des sons*, École des langues vivantes, Sainte-Foy, Université Laval, 1994, 292 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture, de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2003, 350 p.

GIASSON, Jocelyne. *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaëtan Morin, 2000, 271 p.

HÉBERT, Yvonne. *Étude nationale sur les programmes de français de base, Syllabus de la formation langagière générale*, Association canadienne des professeurs de langues secondes, Ottawa, M Éditeur, 1990, 101 p.

KROLL, Barbara (éd.). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003, 342 p.

NASSAJI, H. et S. Fotos. « Current Developments in Research on the Teaching of Grammar », *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, 2004, p. 126-145.

PRÉFONTAINE, Clémence et Gilles FORTIER, *Mon portfolio : apprentissage en écriture au secondaire (1^{re} à 5^e année)*, Montréal, Chenelière, 2005, 86 p.

SCHMITT, Norbert et Michael McCarthy. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, New York, Cambridge University Press, 1997, 383 p.

TERWAGNE, Serge, Sabine VANHULLE et Annette LAFONTAINE. *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck, 2001, 205 p.

TRÉVILLE, Marie-Claude. « Le développement du vocabulaire en L2 : point de vue pédagogique », dans Cornaire, C. et P. M. Raymond (dir.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (p. 271-294), Montréal, Logiques, 2000.

Culture

BYRAM, Michael et Peter GRUNDY. *Context and Culture in Language Teaching and Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003, 105 p.

GERMAIN, Claude. « Le communicatif et le culturel », dans Cornaire, C. et P. M. Raymond (dir.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (p. 295-312), Montréal, Logiques, 2001.

HINKEL, Eli. *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge Applied Linguistics, 2005, 250 p.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press, 1998, 134 p.

LEBLANC, Raymond. *Étude nationale sur les programmes de français de base, Syllabus Culture*, Association canadienne des professeurs de langues secondes, Ottawa, M Éditeur, 1990, 319 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.

LUSSIER, Denise. « Redéfinir la compétence de communication comme compétence de communication interculturelle », *Revue de l'AQEFLS*, vol. 25, n° 2, 2005, p. 118-129.

LUSSIER, Denise. « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues », *Études de linguistique appliquée*, 1997, p. 231-246.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, Direction générale de la formation des jeunes, Québec, 2003, 41 p.

ZARATE, Geneviève (coord.). *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003, 258 p.

