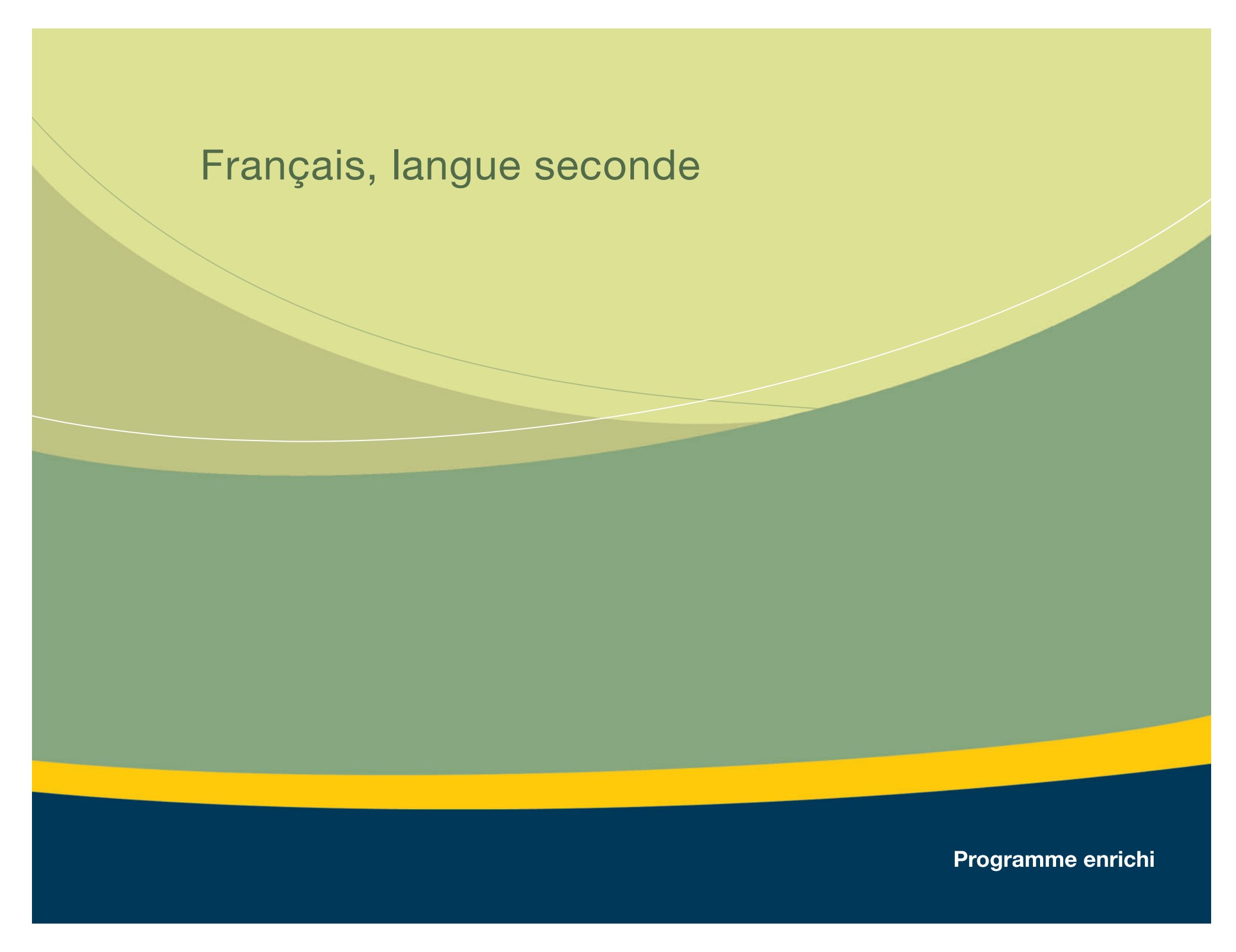


Français, langue seconde

The background of the slide is composed of several overlapping, wavy horizontal bands of color. From top to bottom, the colors are: a light olive green, a slightly darker olive green, a bright yellow, and a dark navy blue. The bands are separated by thin white lines that follow the wavy pattern.

Programme enrichi

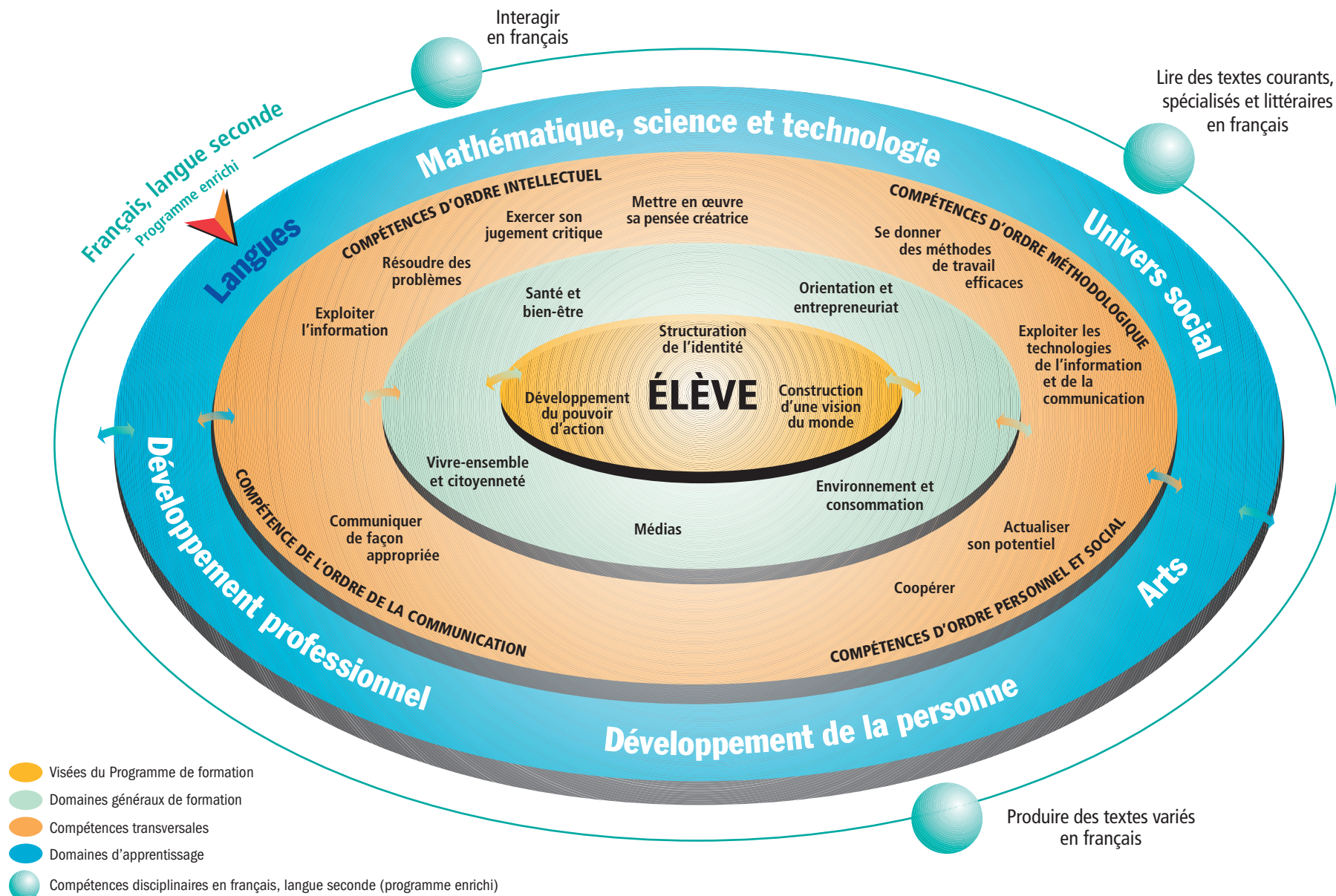
Table des matières

Présentation de la discipline	1
Du premier au deuxième cycle	2
Compétences à développer	4
Relations entre le programme de français, langue seconde (enrichi), et les autres éléments du Programme de formation	6
Relations avec les domaines généraux de formation	6
Relations avec les compétences transversales	7
Relations avec les autres domaines d'apprentissage	8
Contexte pédagogique	10
Climat de classe	10
Rôle de l'élève	10
Rôle de l'enseignant	11
Différenciation pédagogique	11
Enseignement de la langue et de la culture	12
Ressources humaines et matérielles	13
Caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation ...	14
Évaluation	14
Les compétences du programme enrichi de français, langue seconde	16
Compétence 1 Interagir en français	17
Sens de la compétence	17
Compétence 1 et ses composantes	18
Critères d'évaluation	18
Attentes de fin de cycle	18
Développement de la compétence	20

Français, langue seconde (programme enrichi)

Compétence 2 Lire des textes courants, spécialisés et littéraires en français	22
Sens de la compétence	22
Compétence 2 et ses composantes	24
Critères d'évaluation	24
Attentes de fin de cycle	24
Développement de la compétence	25
Compétence 3 Produire des textes variés en français	27
Sens de la compétence	27
Compétence 3 et ses composantes	29
Critères d'évaluation	29
Attentes de fin de cycle	29
Développement de la compétence	30
Contenu de formation	32
Éléments de la situation de communication	34
Intentions de communication	37
Repères culturels	39
Éléments linguistiques	42
Grammaire du texte	43
Grammaire de la phrase	46
Lexique	49
Stratégies d'apprentissage	51
Ressources humaines et matérielles	56
Répertoire personnel de ressources francophones	58
Démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production	59
Bibliographie	65

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





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.

Pour répondre aux attentes de la communauté anglophone, les jeunes inscrits au programme enrichi de français, langue seconde, doivent atteindre,

Les jeunes inscrits au programme enrichi de français, langue seconde, doivent atteindre, au terme de leurs études secondaires, un niveau d'autonomie et d'aisance linguistique et culturelle qui s'approche du bilinguisme.

au terme de leurs études secondaires, un niveau d'autonomie et d'aisance linguistique et culturelle qui s'approche du bilinguisme. C'est ce que vise ce programme, qui prépare les élèves non seulement à interagir avec aisance en français, mais aussi à interpréter et à produire des textes variés dans cette langue, ce qui les aide entre autres à mieux saisir la culture de l'écrit de la langue cible. Il vise également à amener l'élève du secteur anglophone à comprendre le milieu québécois francophone et sa culture, à s'y intégrer de façon harmonieuse, 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 la culture francophone tout en étant conscient de sa propre culture et il doit être capable d'utiliser le français de manière appropriée selon le contexte. Son habileté à décoder le message implicite d'un texte, qu'il soit oral, écrit, visuel ou mixte, est un moyen d'accéder à un niveau supérieur de compréhension et d'interprétation de son environnement linguistique. Que ce soit lors de communications orales ou écrites ou à l'occasion de la lecture de textes courants ou littéraires, le fait de saisir les sous-entendus ou de comprendre la gestuelle démontre une certaine connaissance des aspects socioculturels de la langue cible et favorise une prise de conscience de leur importance dans les communications. Cette habileté à interpréter des valeurs, des croyances ou des comportements permet aussi de mieux comprendre les enjeux en cause dans les situations d'interaction et de se comporter de manière efficace en français dans ses différents milieux de vie.

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

Du premier au deuxième cycle

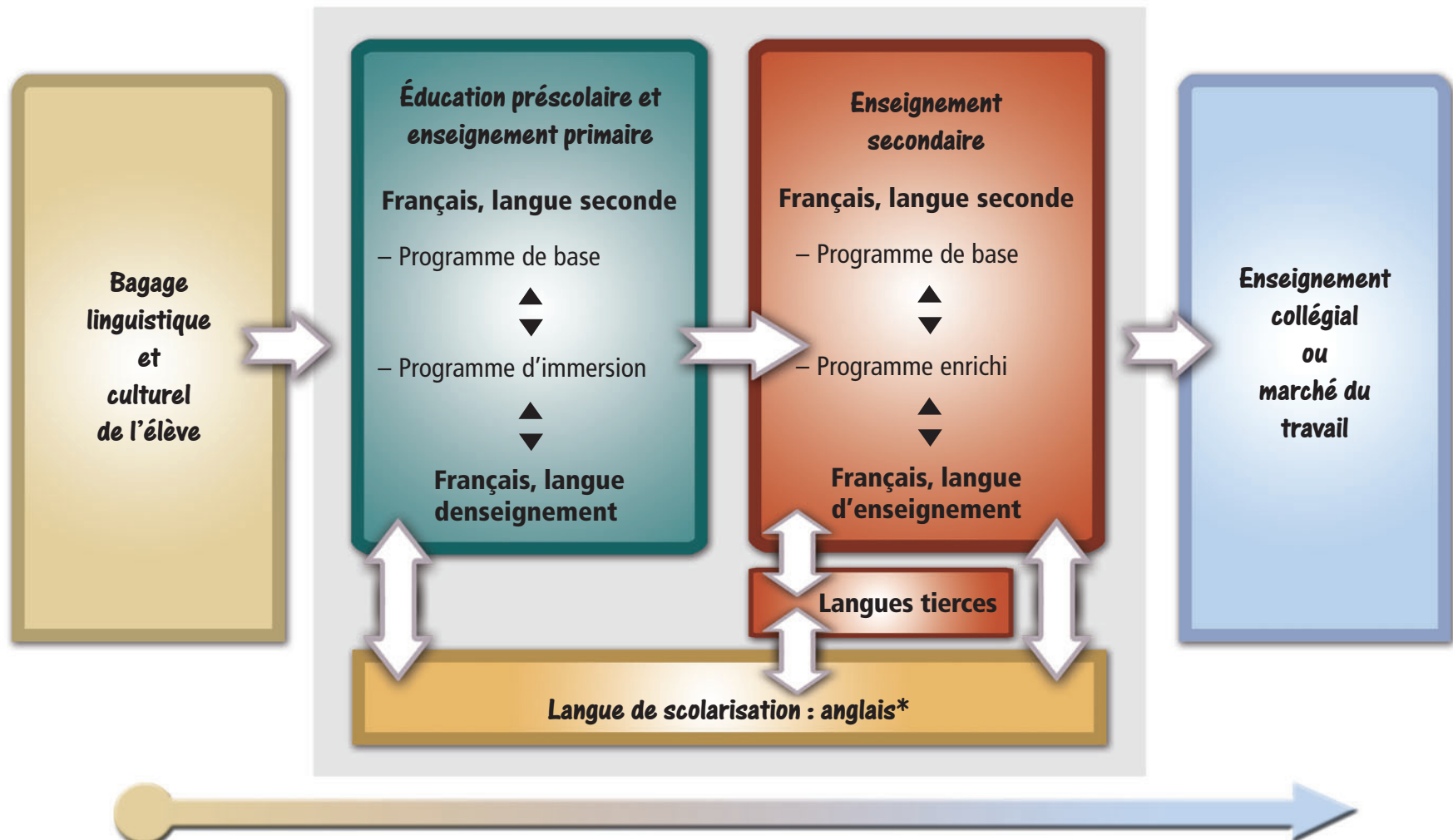
Le développement des compétences langagières de l'apprenant prend appui sur les connaissances et les habiletés acquises au cours de ses études primaires et du premier cycle du secondaire et se poursuit par l'intermédiaire

de celles qui sont sollicitées au deuxième cycle. Le programme enrichi 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 poursuivre ses études en français ou à exercer sa profession 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. Par ailleurs, l'enseignant peut s'inspirer du programme de français, langue d'enseignement, pour stimuler davantage un élève ou un groupe d'élèves et leur permettre de développer encore plus leurs compétences langagières.

Le programme enrichi prépare l'élève à poursuivre ses études en français ou à exercer sa profession dans un milieu francophone.

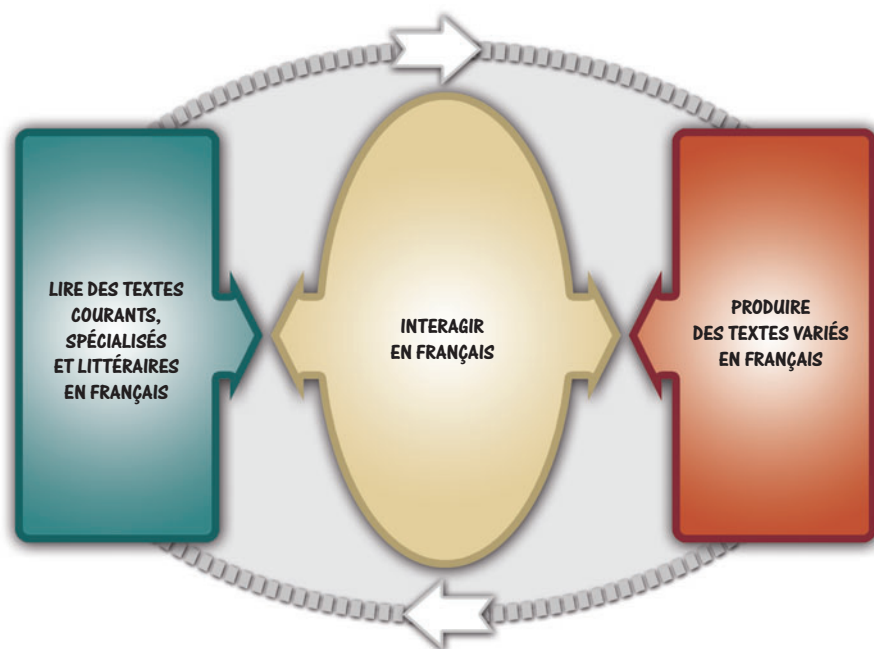
CONTINUUM DE LA FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE DE L'ÉLÈVE DU SECTEUR ANGLOPHONE



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

Compétences à développer

Le programme enrichi 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 courants, spécialisés et littéraires 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* touche essentiellement la capacité à échanger spontanément, tant à l'oral qu'à l'écrit. Elle se concrétise en classe lorsque les élèves participent à des débats, à des improvisations ou à des forums de discussion portant sur un aspect culturel; discutent de l'organisation d'un projet, de leurs apprentissages et de l'influence qu'une œuvre peut avoir sur leur perception de soi ou sur leur vision du monde; ou comparent leurs productions et leur appréciation de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes². Par ailleurs, l'élève devrait aussi pouvoir communiquer et interagir efficacement avec des locuteurs francophones à l'extérieur de son cadre habituel d'utilisation de la langue.

La compétence *Lire des textes courants, spécialisés et littéraires en français* concerne l'exploration et la compréhension de textes variés 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. Cette compétence répond à des attentes élevées, puisque, pour atteindre le niveau exigé, l'élève doit parvenir à lire et à interpréter des textes complexes, que ce soit pour s'informer et se documenter sur un sujet ou pour se distraire. Il doit également faire preuve de jugement critique à l'égard de l'information et des valeurs véhiculées dans les textes. 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, tant à l'oral qu'à l'écrit. Elle se manifeste à travers différents types de textes dont la complexité et la portée varient. Les idées que l'élève présente sont généralement élaborées, cohérentes et de plus en plus abstraites. Ses expériences l'amènent à reconnaître ses propres caractéristiques en tant que communicateur s'exprimant en français et à considérer son degré d'appartenance à une société francophone et pluriculturelle.

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

Pour développer ses compétences, l'élève est appelé à mobiliser les connaissances présentées dans le contenu de formation. L'enseignant, pour sa part, ne doit pas faire un enseignement systématique décontextualisé des notions,

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

mais doit plutôt voir, de façon assidue, à 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 stratégique dans des situations de communication. Cette approche utilitaire et intégrée des savoirs dans l'enseignement et l'apprentissage du français, langue seconde, vise à faire acquérir à 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.

Relations entre le programme enrichi 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 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 avec aisance 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.

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.

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 de poursuivre ses études en français ou d'intégrer éventuellement le marché du travail au Québec doit être conscient de l'importance d'être compétent dans cette langue. Il lui faut 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 postsecondaires 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 égaux 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 avec 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, 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.

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.

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.

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 et aussi l'amener à réfléchir sur sa démarche et ses acquis.

s'exprimer en français, lui donner le goût d'enrichir ses connaissances et 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 si celui-ci 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, d'accepter l'inconfort qu'il peut parfois ressentir dans de nouvelles situations de communication et

de reconnaître qu'il faut prendre le risque de se tromper 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 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 aussi ressortir les visées pédagogiques liées à la situation. Il les encourage à faire preuve d'autonomie,

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

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 modéliser certains comportements, il suggère et utilise lui-même des stratégies et des ressources variées. Il suscite également 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.

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

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.

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. Cela leur permet, d'une part, 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 et d'aisance linguistique 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 le plus rapidement découvrir et apprendre à utiliser les expressions typiques de la langue et progresser vers le bilinguisme.

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 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

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.

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. Par la fréquentation assidue de textes courants et d'œuvres littéraires, l'élève élargit son bagage culturel et peut développer son sens esthétique. Il apprend aussi à se montrer critique vis-à-vis des images, des propos, des perspectives et des remises en question associés à l'objet culturel. Pour amener l'élève à établir un rapport étroit et personnel avec la culture francophone, 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.

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.

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).

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.

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

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.

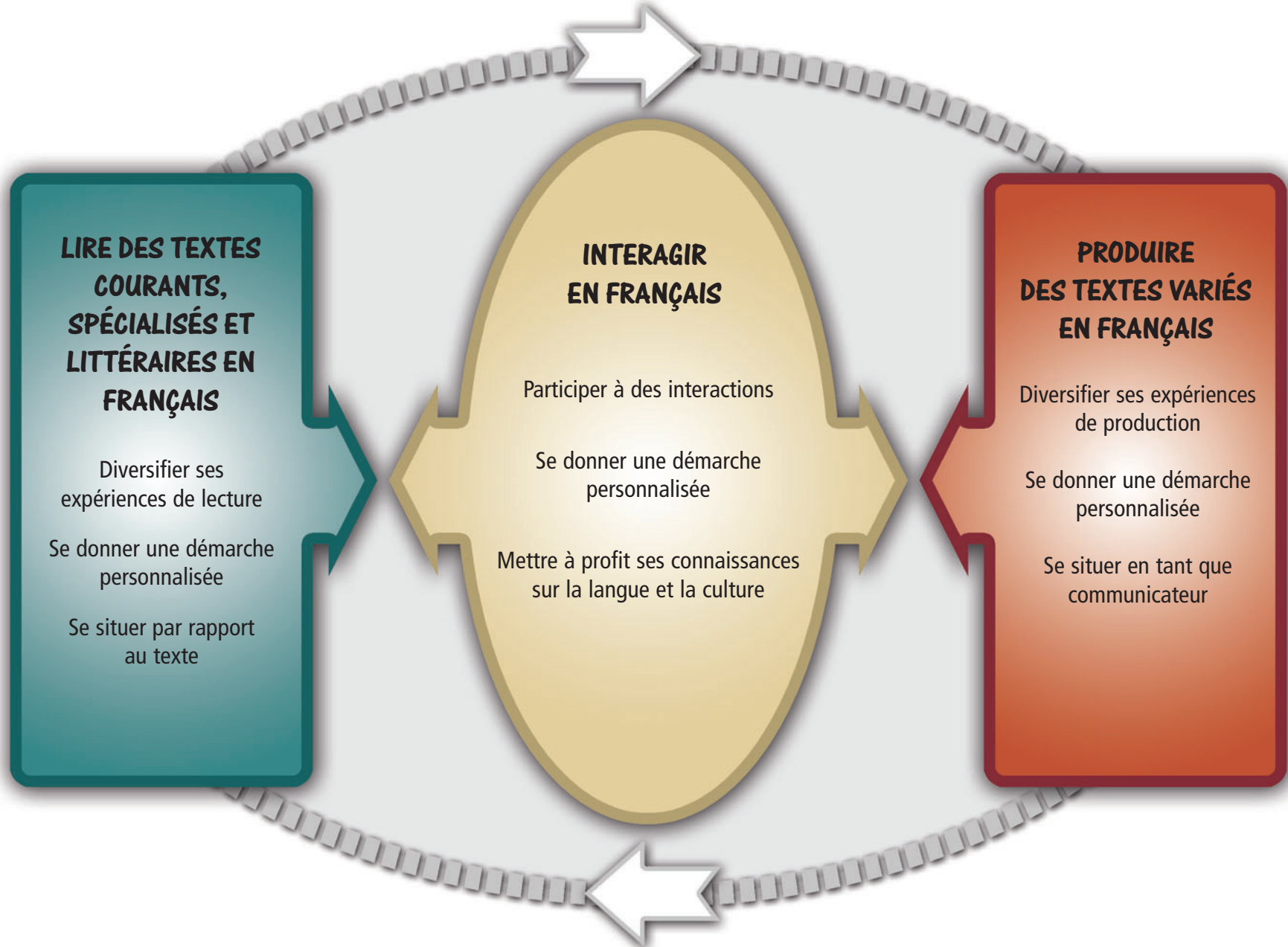
La responsabilité de l'évaluation ne repose pas exclusivement sur l'enseignant. En effet, en favorisant l'autoévaluation et la coévaluation et en associant les élèves à la construction d'outils, il leur permet de jouer un rôle actif dans le processus d'évaluation. Par exemple, l'élève peut contribuer, 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.

LES COMPÉTENCES DU PROGRAMME ENRICHI DE FRANÇAIS, LANGUE SECONDE



Les compétences du programme enrichi 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

Pour s'intégrer de façon harmonieuse dans la société francophone québécoise, l'élève du deuxième cycle du secondaire doit pouvoir communiquer en français avec aisance et précision à l'oral comme à l'écrit, à l'école et

ailleurs. Ses interactions⁶ en français l'amènent à élargir ses horizons, à accroître ses connaissances linguistiques et culturelles ainsi qu'à améliorer ses habiletés de communicateur et, par le fait même, la qualité de ses communications. L'élève peut s'entretenir sur divers sujets : ses projets scolaires ou professionnels, les valeurs de notre société, ses habitudes de consommation ou de fréquentation des médias, etc. Grâce à ses interactions quotidiennes en français, il apprend à mieux se connaître, à affirmer son identité personnelle et culturelle ainsi qu'à expérimenter le pouvoir de la parole. Il apprend également à reconnaître l'avantage d'être bilingue, à apprécier la culture francophone d'ici et d'ailleurs, et à entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses avec plusieurs

types de locuteurs de cette langue. Ainsi, en développant cette compétence, l'élève s'outille pour agir sur le plan personnel, social et professionnel.

Au sortir du premier cycle du secondaire, l'élève utilise spontanément le français dans toutes les situations de communication. Il y recourt afin de satisfaire des besoins d'ordre scolaire, personnel ou social et pour approfondir sa connaissance du monde dans lequel il évolue. Par ailleurs, en étant exposé à une diversité de situations et d'expériences culturelles en français, il s'est constitué un bagage de connaissances sur la langue française et la culture francophone qu'il a pu exploiter dans des interactions avec ses pairs, ses enseignants ou d'autres interlocuteurs.

Au cours du deuxième cycle, l'élève **participe** de façon encore plus active et systématique à **des interactions** en français, qu'elles soient orales ou écrites. Il utilise cette langue dans toutes les situations de communication,

dont les tâches de collaboration, qui doivent être signifiantes et de plus en plus diversifiées. Il apprend à mobiliser de façon consciente et réfléchie ses connaissances linguistiques et culturelles et, par le fait même, à s'exprimer de façon précise en français. Dans le cadre de ses interactions, il exprime son opinion et partage ses points de vue, ses expériences, ses connaissances et ses interrogations de nature culturelle ou autre. Il peut également faire part de ses convictions ou des motifs personnels qui les sous-tendent et confronter ses idées avec celles des autres pour les voir évoluer, par exemple lors de débats. Les échanges spontanés qu'il a avec l'enseignant ou avec ses pairs lui permettent aussi de discuter de ses apprentissages, de textes produits par lui ou par d'autres ou encore de son appréciation d'une manifestation culturelle ou d'une œuvre littéraire ou artistique. Ces échanges peuvent être orientés par des critères que l'élève s'est donnés, seul ou avec l'aide de son enseignant. Afin d'approfondir sa compréhension de la culture francophone, l'élève prend part aux activités culturelles de son milieu, qu'elles soient scolaires ou extrascolaires (ex. ligue d'improvisation, expo-sciences, semaine du français, collecte de fonds). Au cours de ses interactions avec ses pairs ou avec d'autres interlocuteurs ou lors d'une tâche en coopération, il sollicite la participation active des autres et suscite des échanges dynamiques. Il utilise son pouvoir de persuasion, par exemple lorsqu'il incite un groupe de personnes à adopter une solution ou une conclusion acceptable

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. reportage) ou mémorisé (ex. extrait de pièce de théâtre).

pour tous. Par ailleurs, comme l'interaction suppose une action réciproque qui intègre la compréhension et l'expression de messages oraux et écrits, l'élève est attentif aux propos de son interlocuteur afin d'y réagir adéquatement. Il fait preuve d'ouverture et de respect à son égard, tant sur le plan des idées, des opinions et des valeurs que sur celui des compétences ou des attitudes, en démontrant de l'empathie et de la tolérance.

Placé dans des situations de communication diversifiées, l'élève **se donne une démarche**⁷ personnalisée. À cette fin, il s'approprie d'abord la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production, qu'il est amené à utiliser de façon autonome. Il la personnalise ensuite en tenant compte de son style cognitif, de ses acquis, de ses expériences antérieures et de ses réflexions. Au cours de sa démarche, l'élève analyse l'intention et les autres caractéristiques de la situation de communication (ex. destinataire, contexte physique, support) et adapte son discours et ses comportements en conséquence. Il mobilise différentes ressources pertinentes : des connaissances linguistiques et culturelles (ex. notions de grammaire de la phrase, repères culturels), des ressources humaines ou matérielles (ex. artiste, fiche technique, émission de télévision) ainsi que des stratégies d'apprentissage. Il ajuste régulièrement ses interventions, en fonction des propos ou de la réaction de ses interlocuteurs. Pour juger de la qualité de sa démarche et de ses interactions, l'élève fait un retour réflexif à partir de critères d'appréciation qu'il a élaborés seul ou avec ses pairs. Il jette un regard critique sur le contenu, la forme et la présentation de ses interventions en vue de les améliorer (ex. se questionner sur ses arguments, sur les termes utilisés ou le ton employé ou sur son langage non verbal). Lorsqu'il discute avec ses pairs et son enseignant, il présente, compare et critique de manière constructive sa démarche et celle de ses pairs. Au terme de sa réflexion, l'élève prend conscience de son aptitude à interagir et à déterminer les besoins qu'il doit combler en matière d'interaction.

Afin d'enrichir ses échanges et d'améliorer son aisance linguistique et sa précision, l'élève **met à profit ses connaissances sur la langue et la culture**. Il est ainsi encouragé à réinvestir dans ses échanges ses expériences et ses

connaissances diverses, qui peuvent résulter de ses lectures, de ses visionnages, d'activités culturelles auxquelles il a participé ou de ses expériences de production, que ces dernières soient consignées ou non dans son répertoire personnel de ressources francophones. Il peut également mettre à profit ses expériences acquises en milieu scolaire, familial, social ou professionnel (ex. recherches, loisirs, implication en milieu communautaire, travail à temps partiel). L'étendue de ses connaissances linguistiques et culturelles et le niveau de maîtrise de la langue qu'il a atteint lui permettent de préciser sa pensée et de nuancer ses propos. Il est en mesure de déterminer les valeurs et croyances véhiculées explicitement ou implicitement dans les messages, ce qui peut l'amener à s'interroger sur sa propre culture aussi bien que sur celle des autres. Il partage volontiers ses perceptions et ses représentations en les comparant avec celles de ses pairs, de son enseignant ou d'autres interlocuteurs; cela lui permet d'augmenter son bagage culturel, d'élargir sa vision du monde et de s'ajuster aux différences culturelles. Fier de pouvoir interagir aisément en français, l'élève constate que l'acquisition de cette langue joue un rôle important dans son intégration à la vie sociale, communautaire et professionnelle. De plus, il prend conscience qu'il peut, en tant qu'individu bilingue, contribuer à l'enrichissement de la société québécoise.

Fier de pouvoir interagir aisément en français, l'élève constate que l'acquisition de cette langue joue un rôle important dans son intégration à la vie sociale, communautaire et professionnelle.

7. Il est à 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.

Compétence 1 et ses composantes

Participer à des interactions

Communiquer en français en toute circonstance

- Partager ses points de vue, ses expériences, ses connaissances et ses questionnements
- Prendre part activement à des activités culturelles
- Chercher à persuader son interlocuteur
- Susciter des échanges dynamiques
- Adopter des attitudes de respect et d'ouverture

Se donner une démarche personnalisée

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

- 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

- Nuancer ses propos à l'aide de ses connaissances et de ses expériences antérieures
- S'ajuster aux différences culturelles
- Comparer ses représentations 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

Attentes de fin de cycle

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève communique spontanément et systématiquement en français dans toutes les situations de communication et les tâches quotidiennes. Il est capable de faire part du résultat d'une analyse, de confronter ses idées avec celles des autres ou de réfuter les idées des autres, ou encore de sensibiliser un interlocuteur à une cause. Il contribue à la vie de la classe en partageant ses points de vue, ses connaissances, ses questionnements et ses découvertes de nature culturelle ou autre. Il démontre de l'intérêt et se montre respectueux à l'égard de son interlocuteur, de la langue française et de la culture francophone et il participe activement aux activités culturelles.

Lorsque la situation le requiert, l'élève mobilise de façon autonome la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production et la personnalise en fonction de ses caractéristiques personnelles. Il cerne les caractéristiques des éléments de la situation et adapte sa démarche ainsi que 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. Pour enrichir et nuancer ses propos, 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. Il intervient ou réagit de façon adéquate à la situation en tenant compte des propos et des réactions de ses interlocuteurs, du sujet, du contexte ou du support et démontre ainsi sa compréhension de la situation de communication. 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 aisance, de façon claire et précise. Son message est nuancé, riche et toujours cohérent. Pertinentes et suffisantes, ses idées s'enchaînent bien et lui permettent de soutenir son intention de communication. Il les transmet à l'aide de phrases simples ou complexes bien construites et d'un vocabulaire juste et riche. Il respecte les conventions de la communication et corrige la plupart de ses erreurs de sens ou de forme.

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.

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, mise en application et graduellement adaptée à la situation par l'élève	Démarche adaptée à la situation et graduellement personnalisée par l'élève	Démarche adaptée à la situation et personnalisée 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 plus ou moins familières et disponibles dans son environnement immédiat	Ressources humaines et matérielles francophones peu familières, d'usage plus ou moins courant et disponibles ou non 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 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'influence 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 et de son degré de personnalisation	
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		

Sens de la compétence

La lecture de textes courants, spécialisés et littéraires – sous forme orale, écrite, visuelle ou mixte – permet à l'élève d'accroître sa connaissance de la langue française et d'approfondir sa compréhension de la culture francophone. Celui-ci aborde une grande variété de textes d'ici et d'ailleurs qui

l'aident à analyser certaines problématiques et à élargir sa vision de certains événements ou faits de société dans le monde actuel. Par besoin d'information ou par intérêt personnel, il lit non seulement des textes courants et spécialisés (ex. article de journal ou de revue, émission de radio, récit historique, vidéo clip), mais aussi des textes littéraires (ex. roman, film, monologue, poème) qu'il apprend à apprécier. Grâce à ses diverses expériences de lecture, l'élève cultive le plaisir de lire et se constitue un bagage de connaissances dont il pourra se servir pour alimenter tant ses interactions et ses productions ultérieures en français que ses apprentissages dans d'autres disciplines. Sa compétence à lire constitue ainsi un outil qui facilite son intégration dans le milieu francophone, notamment s'il poursuit ses études en français, occupe un emploi où cette langue est requise ou participe à la vie culturelle francophone.

Au sortir du premier cycle du secondaire, l'élève comprend une variété de textes courants ou littéraires qu'il lit par plaisir, pour s'informer ou pour explorer la culture francophone. Lorsqu'il lit un texte, il est en mesure d'en interpréter le sens et d'en découvrir les idées, les valeurs ou les éléments

culturels véhiculés. Il compare sa compréhension de la réalité dépeinte dans les textes ou des sujets abordés avec celle de ses pairs, ce qui l'amène à exercer son sens critique et à se former un point de vue personnel.

Au second cycle, l'élève **diversifie** davantage **ses expériences de lecture**, d'écoute ou de visionnage en effectuant des choix selon ses centres d'intérêt, ses goûts ou ses interrogations. Il varie ses intentions de lecture (ex. se divertir en écoutant un spectacle d'humour, s'informer sur des professions) afin de répondre à différents besoins d'information, de découverte ou d'imaginaire. Il a ainsi l'occasion d'exploiter en français des textes courants, spécialisés et littéraires, dont certains sont à caractère médiatique (ex. éditorial d'un journal, documentaire, conte à la radio). Ces textes sont de plus en plus complexes et abstraits à mesure qu'il progresse dans sa maîtrise de la langue. Ils peuvent être contextualisés par l'enseignant, au besoin, s'ils touchent des problématiques que l'élève connaît peu ou si ce sont des documents spécialisés relevant de domaines tels que celui de la science ou des arts. Il explore, analyse et apprend à apprécier diverses œuvres littéraires d'auteurs d'hier et d'aujourd'hui appartenant à différents genres (ex. nouvelle, fable, pièce de théâtre) et liés à la culture francophone d'ici et d'ailleurs (ex. québécoise, acadienne, française); il partage ensuite son appréciation avec ses pairs. Il témoigne de ses découvertes, de l'élargissement de ses références culturelles et de l'accroissement de son bagage linguistique dans un répertoire personnel de ressources francophones. Il peut y inclure également 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. C'est en faisant des bilans réguliers de ses expériences de lecture, réalisés seul ou avec le soutien ponctuel de son enseignant, que l'élève peut s'assurer de choisir des textes dont les caractéristiques des éléments de la situation de communication varient.

La lecture de textes courants, spécialisés et littéraires – sous forme orale, écrite, visuelle ou mixte – permet à l'élève d'accroître sa connaissance de la langue française et d'approfondir sa compréhension de la culture francophone.

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).

Pour développer sa compétence à lire des textes courants, spécialisés et littéraires en français, l'élève **se donne une démarche personnalisée**. Il s'approprie d'abord la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production, qu'il est amené à utiliser de façon autonome. Il la personnalise ensuite en fonction, par exemple, de son style cognitif, de son profil de lecteur ou de ses besoins, et il l'adapte à la situation de communication. Il peut aussi y intégrer certains aspects des démarches qu'il a utilisées dans d'autres disciplines (ex. science, arts). Pour saisir le sens précis et la portée d'un texte et pour bien employer l'information qu'il contient, l'élève mobilise les ressources humaines et matérielles et les stratégies appropriées. Il exploite aussi des notions grammaticales dont il apprend à reconnaître l'utilité dans la construction du sens du texte. Il se réfère à ses expériences antérieures et établit des liens entre les connaissances qu'il a sur le sujet (ex. notions et concepts, repères culturels), sur le contexte et sur l'auteur du texte. Lorsqu'il lit des textes à caractère médiatique, il détermine leur fonction (ex. information, divertissement, promotion), analyse les procédés utilisés et se questionne sur l'effet qu'ils exercent sur le destinataire. Il compare également le traitement de l'information ou de l'image dans les médias francophones et anglophones (ex. stéréotypes dans la publicité, photographies de personnalités politiques). Si sa lecture s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche, il exploite l'information contenue dans les textes pour répondre aux besoins spécifiques de cette recherche et il se donne des critères pour juger de la validité et de la pertinence de ses sources documentaires. Il exerce son jugement critique, discerne l'essentiel du superflu et réorganise ses connaissances en fonction de ses découvertes. Quelle que soit la situation, l'élève régule sa démarche et s'assure de la pertinence de ses actions ainsi que de ses choix de ressources et de stratégies. Enfin, il porte un regard critique et réflexif sur l'ensemble de sa démarche, sur sa façon de la personnaliser et sur la qualité de sa compréhension, et ce, pour améliorer son processus de lecture et pour ainsi devenir un meilleur auditeur, lecteur ou spectateur.

Afin de **se situer par rapport au texte** qu'il écoute, lit ou visionne, l'élève analyse les idées qui y sont véhiculées de façon explicite ou implicite ainsi que les manifestations culturelles propres à la société francophone dont le

texte est porteur et, dans certains cas, les valeurs qui les sous-tendent. Il les met en relation avec ses idées, ses valeurs et ses caractéristiques personnelles ou culturelles, ce qui lui permet de mieux comprendre son propre système de référence linguistique et culturel et de se situer par rapport au contenu du texte. Il pourra, au fil du temps, mesurer l'évolution de ce système de référence et de ses attitudes à l'égard de la culture francophone. L'élève doit aussi être en mesure de porter un jugement critique et esthétique sur les textes abordés à partir d'un ensemble de critères qu'il établit en collaboration avec son enseignant et ses pairs. Il est ainsi amené à présenter ses réactions et ses appréciations ou à formuler un point de vue personnel réfléchi et structuré qu'il peut ensuite confronter à celui de ses pairs lors d'interactions (ex. cercle de lecture⁹) ou dans ses productions (ex. critique de film). Il juge également de l'influence du texte sur ses valeurs et sur sa vision du monde en étant attentif aux prises de conscience ou aux changements d'opinion, de comportement ou d'attitude que ce texte a suscités chez lui. Somme toute, la lecture de textes variés en français, dont les siens, lui permet de mieux connaître ses caractéristiques en tant qu'auditeur, lecteur ou spectateur et de dégager ses préférences et ses goûts en matière de lecture.

La lecture de textes variés en français permet à l'élève de mieux connaître ses caractéristiques en tant qu'auditeur, lecteur ou spectateur.

9. 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

Varier ses intentions de lecture • Explorer une variété de textes courants, spécialisés et littéraires • Faire le bilan de ses expériences de lecture

Se donner une démarche personnalisée

S'approprier la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production et la personnaliser • Adapter la démarche à la situation de communication • Réguler sa démarche • Faire un retour réflexif sur sa démarche et sur la qualité de sa compréhension

Lire des textes courants, spécialisés et littéraires 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 • Se donner des critères d'appréciation • Formuler son point de vue • Juger de l'influence qu'exerce le texte sur ses valeurs ou sur sa vision du monde • 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

Programme de formation de l'école québécoise

Attentes de fin de cycle

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève lit et comprend avec facilité une grande variété de textes courants, spécialisés et littéraires 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 donne diverses intentions de lecture et aborde des textes de complexité variable s'adressant à différents types de destinataires et diffusés sur divers supports. Il lit également pour approfondir sa compréhension de la culture francophone d'ici et d'ailleurs. Il adopte une attitude positive à l'égard de la lecture et s'intéresse aux idées, aux valeurs et aux repères culturels présents dans le texte.

Lorsqu'il lit un texte, l'élève gère de façon autonome une démarche de lecture empreinte de ses caractéristiques personnelles qu'il adapte à ses besoins, à la situation de communication et à son intention de communication. À cette fin, il mobilise à bon escient et de façon adéquate une variété de stratégies et de ressources humaines et matérielles, sélectionne les plus appropriées à sa compréhension du texte et régule sa démarche. En fonction de la tâche à accomplir, il évalue la crédibilité des sources d'information et la pertinence du contenu du texte choisi. À l'issue de sa tâche, il porte un jugement sur la qualité de sa démarche, la façon dont il l'a personnalisée, les améliorations à y apporter de même que sur la qualité de sa compréhension.

L'élève situe le texte dans son contexte, cerne l'intention de son auteur et en interprète le sens avec justesse. Il se sert de ses connaissances sur la langue et sur la culture pour relever les idées essentielles et secondaires et pour établir des liens entre le contenu du texte, son organisation et la situation de communication. De plus, il justifie son interprétation en mettant en lumière ce qu'il a repéré sur le plan de la grammaire du texte (ex. séquence, organisateurs textuels, pertinence ou suffisance des idées, procédés typographiques), sur le plan de la grammaire de la phrase (ex. types et formes de phrase, ponctuation, intonation) ainsi que sur le plan du lexique et des repères culturels. Il se situe par rapport à la position adoptée par l'auteur et aux idées qu'il exprime et rend compte de l'influence que le texte exerce sur lui. Enfin, il porte un jugement critique sur la qualité et la pertinence du texte.

L'élève interprète les repères culturels francophones dans les textes qu'il aborde et en dégage les valeurs véhiculées explicitement ou implicitement. Il justifie également son appréciation des repères analysés. Lorsqu'il s'agit d'un texte médiatique, il rend compte des procédés utilisés par les médias et explique l'influence qu'ils exercent sur le destinataire.

DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE LIRE DES TEXTES COURANTS, SPÉCIALISÉS ET LITTÉRAIRES 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 socio-culturelle de l'élève de même que ses aspirations professionnelles	Problématiques concrètes et abstraites qui nécessitent un traitement approfondi et 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 peu familiers (ex. sujet peu connu)	Contextes non familiers (ex. sujet inconnu)
Nature des productions attendues	Compréhension d'une variété de textes répondant à diverses intentions de communication		
	Ex. s'informer : lire les directives d'un mode d'emploi	Ex. s'informer : lire la description d'un phénomène dans un magazine scientifique	Ex. s'informer et évaluer : visionner un documentaire et analyser les enjeux 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, mise en application et graduellement adaptée à la situation par l'élève	Démarche adaptée à la situation et graduellement personnalisée par l'élève	Démarche adaptée à la situation et personnalisée 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 plus ou moins familières et disponibles dans son environnement immédiat	Ressources humaines et matérielles francophones peu familières, d'usage plus ou moins courant et disponibles ou non 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 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'influence du texte sur soi Évaluation de sa capacité à justifier son appréciation des textes abordés	
Démarche	Réflexion sur ses forces personnelles et les difficultés liées à la démarche	Jugement critique à l'égard de l'efficacité de sa démarche et de son degré de personnalisation	
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		

COMPÉTENCE 3 Produire des textes variés en français

Sens de la compétence

Pour exercer un rôle à part entière dans la société québécoise d'aujourd'hui, il est important de savoir produire une variété de textes en français. Dans cette optique, l'élève du deuxième cycle du secondaire est invité à produire de nombreux textes oraux, écrits, visuels ou mixtes qui répondent non seulement à ses besoins scolaires, personnels et sociaux, mais aussi à d'éventuels besoins professionnels. Il peut, par exemple, faire un exposé sur un sujet qui le passionne, prendre position en faveur d'une cause, expliquer ou commenter l'impact d'un phénomène social, environnemental ou économique sur le monde ou communiquer son appréciation de différentes manifestations culturelles francophones. Il peut également produire un conte, raconter une légende ou rédiger son curriculum vitae et l'accompagner d'une lettre de motivation. À travers ses expériences de production, l'élève développe le plaisir de créer des textes et découvre l'importance de

L'élève est invité à produire de nombreux textes oraux, écrits, visuels ou mixtes qui répondent non seulement à ses besoins scolaires, personnels et sociaux, mais aussi à d'éventuels besoins professionnels.

s'approprier un français de qualité, tant à l'oral qu'à l'écrit, afin de mieux se préparer à poursuivre ses études en français, s'il le désire, ou à jouer un rôle actif dans sa vie sociale, voire professionnelle, en français.

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève est en mesure de produire divers types de textes afin de répondre à des besoins d'ordre scolaire, personnel ou social. Il structure sa tâche en se basant sur la démarche de production, qu'il personnalise au besoin, et il utilise des ressources adaptées à la situation. Il met à profit ses expériences antérieures et réinvestit des notions de diverse nature, par exemple des éléments culturels, des structures de phrase ou un vocabulaire acquis dans d'autres contextes d'apprentissage. De façon globale, l'élève connaît ses principales caractéristiques en tant que communicateur.

Au deuxième cycle, l'élève **diversifie** encore plus ses **expériences de production**. Il crée, seul ou en équipe, une variété croissante de textes de longueur variable dont il cherche à varier le niveau de complexité, d'abstraction et de spécialisation. Il se soucie de diversifier ses intentions de communication ainsi que d'autres caractéristiques des éléments de la situation de communication (ex. communicateur, support) et d'exploiter différentes séquences textuelles. Il traite diverses problématiques issues des domaines généraux de formation et ayant trait à sa vie scolaire, personnelle, sociale ou professionnelle. Il enrichit ses textes en y traitant des éléments de la culture francophone ou de sa culture immédiate ou élargie. Pour faire le bilan de ses expériences de production, il consulte ses pairs et l'enseignant, prend appui sur son répertoire personnel de ressources francophones et analyse ses productions. Il relève alors des aspects qu'il a peu ou n'a pas abordés (ex. caractéristiques des éléments de la situation, notions grammaticales) afin de les exploiter dans ses productions ultérieures. Par ailleurs, il est invité à reprendre un texte qu'il a déjà produit et à envisager des contextes de réinvestissement en classe ou à l'extérieur de celle-ci.

Pour développer la compétence à produire des textes variés en français, l'élève **se donne une démarche personnalisée**. Il s'approprie la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production. Il est ensuite appelé à la personnaliser en fonction, par exemple, de son style cognitif, de son profil de producteur ou de ses besoins et il l'adapte à la situation de communication. Ce travail de personnalisation l'aide à poser les actions qui sont nécessaires à l'atteinte du but qu'il s'est fixé et qui donnent à ses productions une couleur qui leur est propre. Pour construire le sens d'un texte, l'élève cerne les enjeux de la tâche et envisage différentes possibilités de réalisation. Il se réfère à ses connaissances et à ses expériences, dont ses lectures et ses échanges avec ses pairs ou avec des membres de la communauté francophone. En tout temps, il s'assure que les droits d'auteur, la vie privée et la propriété intellectuelle sont respectés, évitant toute forme de

plagiat. Par ailleurs, il mobilise une diversité de ressources humaines et matérielles. Il exploite et applique ses connaissances sur la langue afin de produire des textes clairs, précis et nuancés dont le contenu, la forme et la présentation varient. Il les enrichit en y intégrant des éléments culturels. Mettant à profit sa créativité et exerçant son jugement critique, l'élève expérimente diverses formes d'expression, fait appel à différentes technologies (ex. logiciel de traitement de texte, diaporama électronique) et utilise une variété de supports (ex. imprimé, document multimédiatique). Il est aussi appelé à approfondir sa compréhension des codes et des conventions associés aux médias et peut même réutiliser ceux avec lesquels il s'est familiarisé dans d'autres disciplines. Tout au long de la tâche, l'élève utilise des stratégies appropriées et régule sa démarche en se questionnant régulièrement sur la pertinence de ses actions et de ses choix. En collaboration avec ses pairs ou l'enseignant, il se donne des critères d'appréciation qui lui permettent d'évaluer les textes qu'il produit seul ou avec d'autres. En cours de production ou à l'issue de la tâche, il présente son texte à ses pairs, discute avec eux de sa démarche et reçoit leur rétroaction (ex. dans le cadre de cercles de production). Il prend en considération leurs suggestions pour apporter les modifications pertinentes à son texte, qu'il doive ou non être diffusé. En tout temps, il démontre un esprit d'entraide et de coopération, ce qui favorise une prise de décision harmonieuse et l'établissement de rapports égalitaires. Il se montre également respectueux envers la langue française et la culture qui y est associée. Lors du retour réflexif, l'élève se questionne sur l'ensemble de sa démarche et sur les choix effectués pour la personnaliser et analyse la qualité de sa production. Il tient compte de ses observations et se fixe de nouveaux défis à sa mesure, qu'il relèvera dans ses expériences de production subséquentes.

À mesure que se développent ses habiletés langagières, l'élève parvient à mieux **se situer en tant que communicateur** s'exprimant en français. Grâce au retour réflexif qu'il effectue sur sa démarche de production et à l'analyse qu'il fait du contenu de son répertoire personnel de ressources francophones, il reconnaît ses caractéristiques personnelles comme producteur de textes, tant dans les communications orales qu'écrites. Cette analyse lui permet, entre autres, de faire ressortir les sujets, les éléments linguistiques et culturels ou les supports qu'il aime exploiter ou non. À partir des réactions ou des questions de ses lecteurs ou de son auditoire, il constate l'effet que produisent le contenu, la forme et la présentation de son texte et il peut évaluer l'influence que ce dernier exerce sur ces personnes. Ainsi, il est amené à percevoir le changement d'opinion ou d'attitude qu'il a suscité ou la prise de conscience qu'il a provoquée chez ses destinataires. Enfin, ses expériences de production l'amènent à prendre conscience de l'importance de savoir produire des textes de qualité en français au Québec et de le faire avec presque autant d'aisance que dans sa langue maternelle.

Ses expériences de production l'amènent à prendre conscience de l'importance de savoir produire des textes de qualité en français au Québec et de le faire avec presque autant d'aisance que dans sa langue maternelle.

Compétence 3 et ses composantes

Diversifier ses expériences de production

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

Se donner une démarche personnalisée

S'approprier la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production et la personnaliser • L'adapter à la situation de communication • 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'influence de ses productions sur les autres • Reconnaître les avantages de savoir produire des textes de qualité en français

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 variés de forme orale, écrite, visuelle ou mixte et il communique avec aisance et précision. Ses productions prennent appui sur ses différents besoins et sur des problématiques issues des domaines généraux de formation. Il se donne des intentions de production variées et les respecte (ex. confronter un point de vue avec celui d'un pair, faire une appréciation critique d'une œuvre ou expliquer un phénomène dans le temps ou dans l'espace). Il traite de sujets diversifiés dont le degré de complexité varie et il présente ses textes sur divers supports. 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 et aborde la langue française et la culture francophone avec curiosité et intérêt.

Lorsqu'il produit un texte, l'élève utilise de façon autonome une démarche de production empreinte de ses caractéristiques personnelles, 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 l'intention qu'il s'est donnée et des autres caractéristiques des éléments de la situation de communication. Il crée son texte en respectant son plan. Il utilise l'ensemble de ses connaissances linguistiques afin de communiquer sa pensée de manière articulée et nuancée. Il mobilise à bon escient et de façon adéquate une variété de stratégies et de ressources humaines et matérielles. Il révisé le contenu, la forme et la présentation de sa production à l'aide de son plan, d'outils et de diverses connaissances. Il régule sa démarche et la production de son texte. S'il produit un texte à caractère 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 évalue aussi les choix qu'il a effectués pour personnaliser sa démarche ainsi que leur apport à son texte. Il identifie ses forces et les points qu'il doit améliorer comme producteur de textes en français.

L'élève structure son texte de manière appropriée. Il exploite différentes séquences textuelles et emploie une variété de marqueurs de relation adéquats. Il respecte également les règles de cohérence. Ses idées sont pertinentes et respectent son intention. Il transmet sa pensée de façon claire et précise dans un texte qui comporte suffisamment d'informations pour appuyer ses propos et il fait progresser l'information. Il enchaîne bien ses idées et harmonise les temps verbaux. Il construit correctement ses phrases et utilise un vocabulaire varié, précis et parfois spécialisé, en fonction de son intention ou du sujet traité. Il respecte les éléments du langage oral et les règles syntaxiques, morphologiques et orthographiques. Il fait appel à sa créativité et à ses connaissances culturelles pour enrichir 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.

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 et abstraites qui nécessitent un traitement approfondi et 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 peu familiers (ex. destinataire ou sujet peu connus)	Contextes non familiers (ex. destinataire ou sujet 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 : présenter une situation problématique et sa solution lors d'un exposé	Ex. informer : comparer des films dans un résumé critique	Ex. informer et inciter à agir : sensibiliser à une cause à l'aide du contenu d'un site Web	
	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			

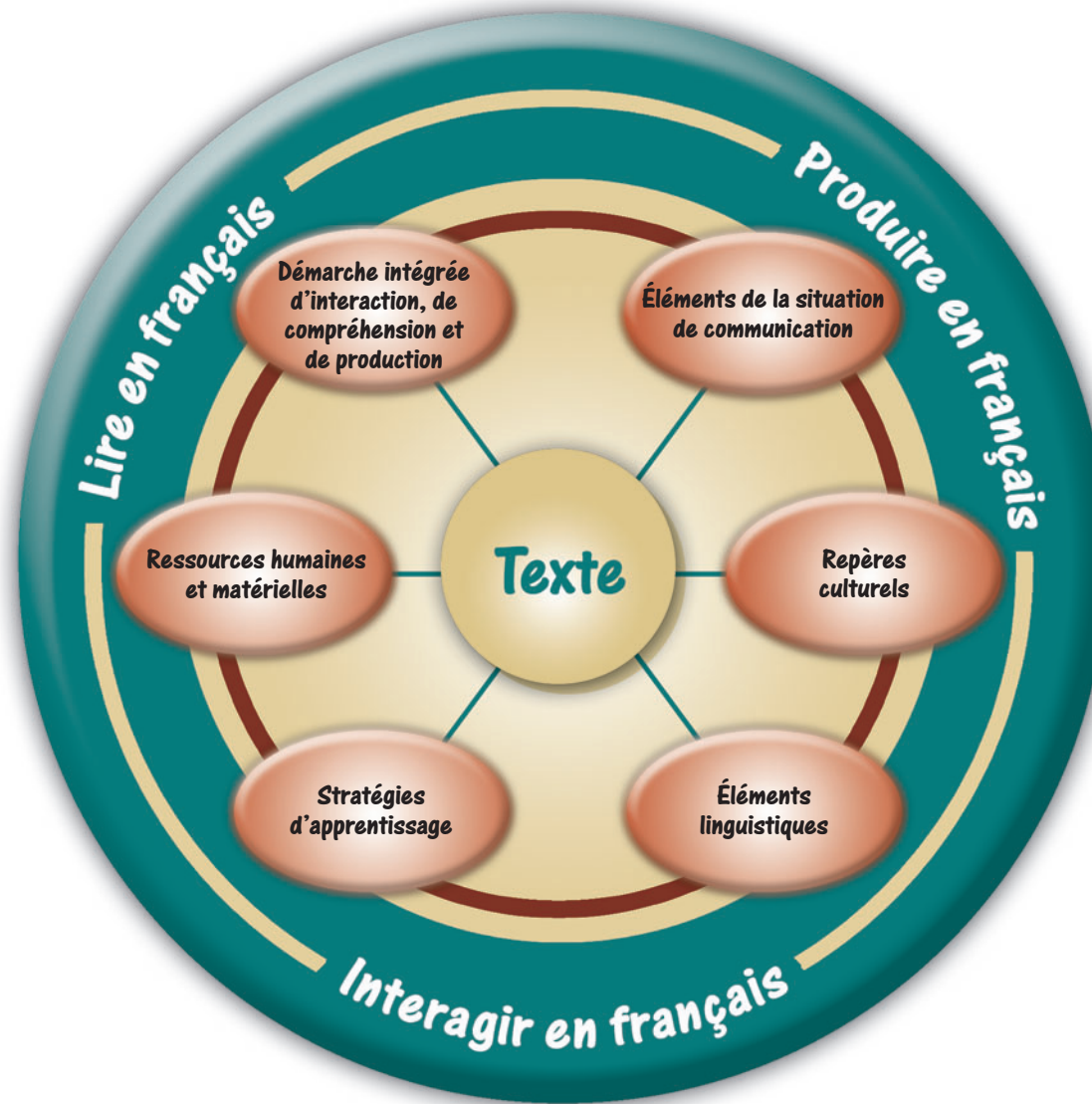
Ressources à mobiliser

Paramètre	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production	Démarche proposée par l'enseignant, mise en application et graduellement adaptée à la situation par l'élève	Démarche adaptée à la situation et graduellement personnalisée par l'élève	Démarche adaptée à la situation et personnalisée 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 plus ou moins familières et disponibles dans son environnement immédiat	Ressources humaines et matérielles francophones peu familières, d'usage plus ou moins courant et disponibles ou non 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 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'influence 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 et de son degré de personnalisation	
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



Contenu de formation

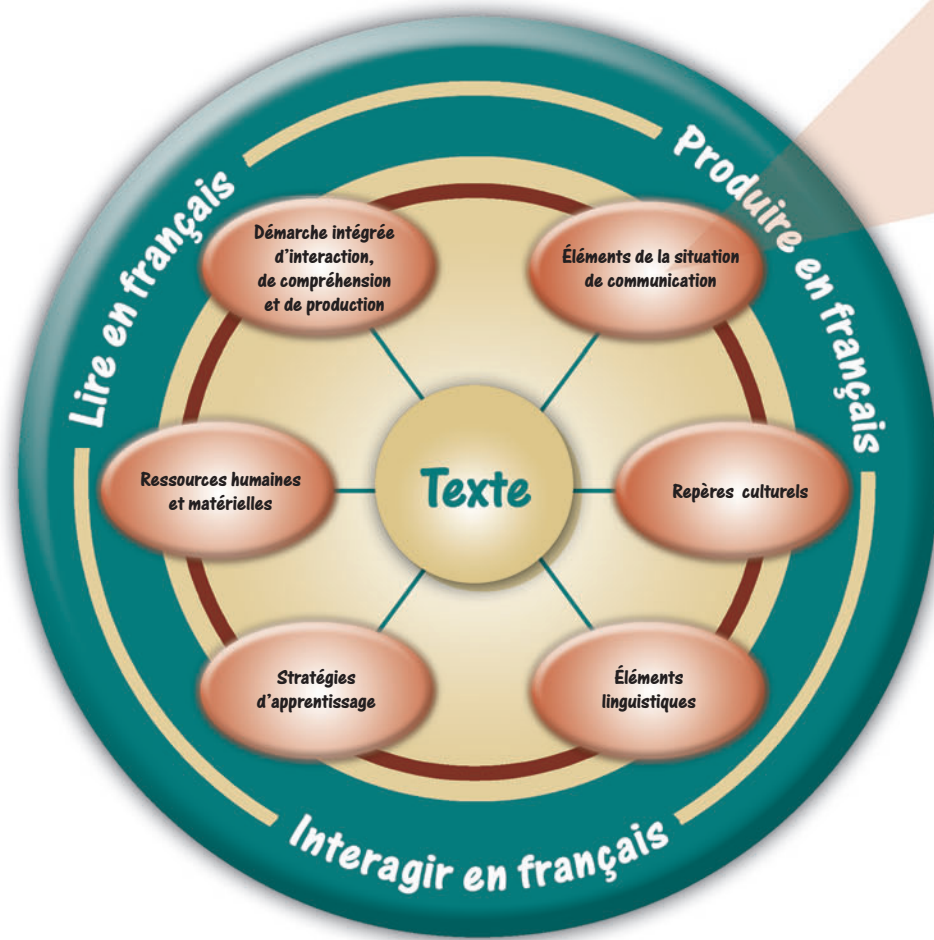
Quelle que soit sa forme ou sa nature, le texte est au centre des apprentissages en français, langue seconde, puisqu'il est à la fois l'objet et le produit de ceux-ci. C'est dans le cadre d'une diversité de situations que l'élève apprend à utiliser de façon consciente les différentes ressources nécessaires pour comprendre ou produire un texte. Ces ressources ont été regroupées sous six grandes rubriques¹⁰ :

- 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 stratégique 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 apprend 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. concordance des temps verbaux dans un récit, utilisation d'expressions idiomatiques, recours à la pause stylistique pour créer un effet). 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.

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

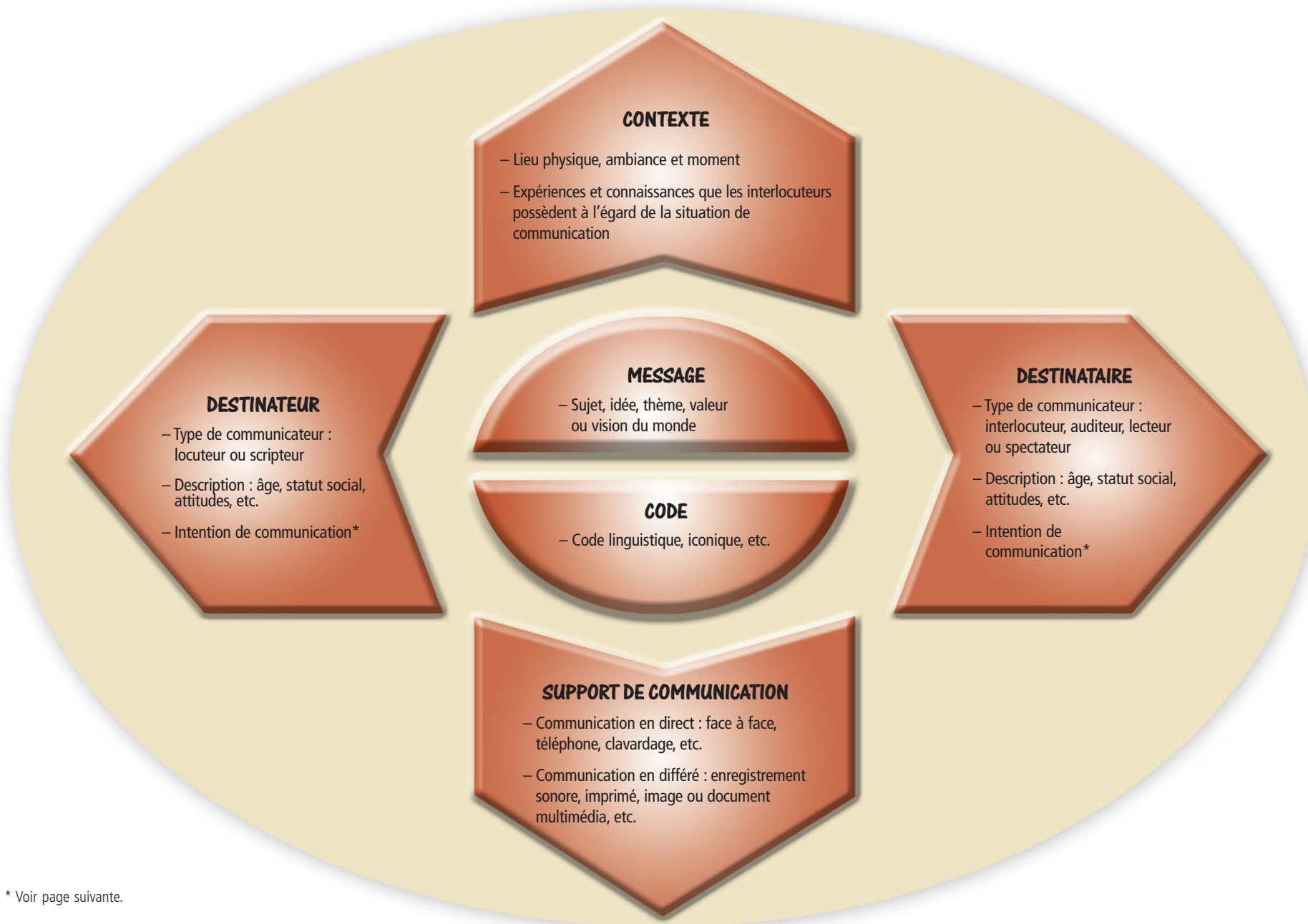


**Éléments de la situation
de communication**

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, 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.

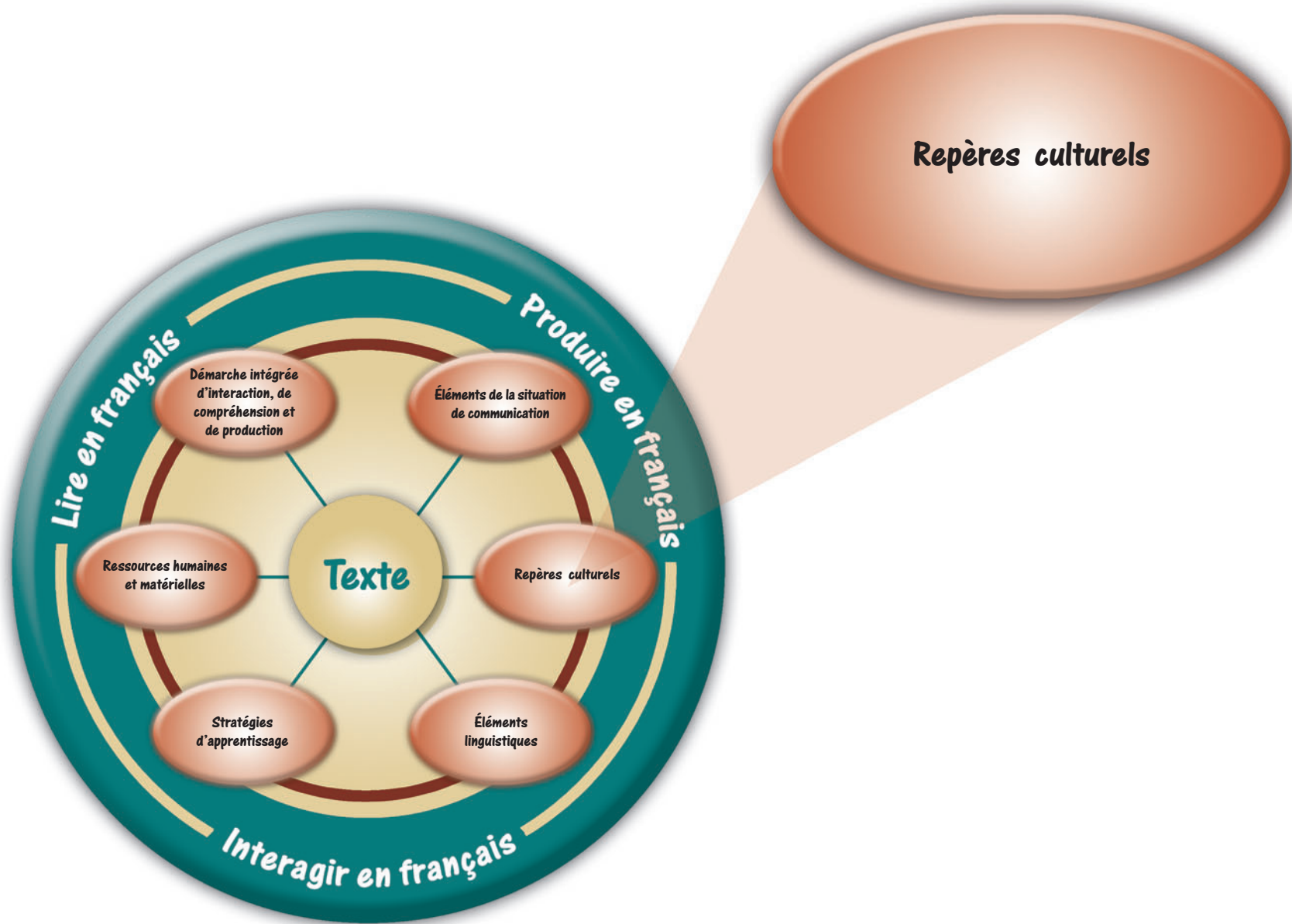
Le schéma qui suit illustre les relations possibles qui existent entre une intention de communication, des réalisations langagières et divers types de textes. Même si certaines réalisations langagières sont regroupées autour d'une intention de communication, cela ne signifie pas qu'elles soient uniquement 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

Biographie	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.	Monologue
Campagne publicitaire				Mythe et légende
Capsule pour un site Internet	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.	Nouvelle littéraire
Caricature				Pièce de théâtre
Curriculum vitae				Poème
Débat				Présentation multimédia
Documentaire	Donner des consignes, un ordre ou un conseil; suggérer; convaincre; confronter; réfuter; sensibiliser; proposer ou recommander 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.	Programmation radio-phonique ou télévisée
Entrevue				Récit de science-fiction
Essai				Reportage
Fable				Roman
Improvisation	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.	Texte humoristique, etc.
Lettre de motivation				
Lettre d'opinion	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.	

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 reliées. 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 :

- s'exercer à utiliser la langue comme un francophone (utilisation du code et des conventions qui y sont rattachées);
- appliquer les 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 des variétés du français et associer certains traits à une région, une province ou un pays (ex. accents, expressions idiomatiques);
- analyser l'influence du contact des cultures (ex. assimilation, emprunts);
- distinguer les particularités du code oral et du code écrit et les respecter (ex. poser une question grâce à l'intonation montante, reconnaître des formes abrégées comme « j'peux » à l'oral, utiliser l'adverbe de négation « ne » à l'écrit);
- comprendre certaines formes d'humour explicite et implicite en français (ex. blagues, devinettes, jeux de mots).

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 :

- rendre compte de conventions sociales ou de valeurs des cultures francophone et anglophone (ex. rapport à la religion ou au travail, rapport à l'autorité);
- comprendre et expliquer comment la culture est transmise par la famille, l'école ou la société, et analyser l'efficacité de ces voies de transmission (ex. bouche-à-oreille, enseignement, intérêt des parents pour des aspects culturels, téléroman, publicité);
- situer 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);
- analyser l'organisation familiale et les valeurs transmises par la famille dans les deux communautés (ex. famille traditionnelle ou non, rôles, croyances);
- analyser l'aspect culturel des structures politique, économique et démocratique des pays de cultures francophone et anglophone (ex. caisses populaires Desjardins, type d'administration politique);

- 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, en classe, dans un emploi, lors d’un jeu, dans des travaux en équipes, dans les passe-temps, dans les sports);
- analyser et comprendre certaines coutumes des deux cultures (ex. congés fériés, rites à différentes étapes de la vie, traditions culinaires, célébrations religieuses);
- apprécier certains groupes ou personnes ayant fortement marqué les francophones et les situer dans la francophonie (ex. artistes, athlètes, leaders politiques ou religieux, personnes s’étant démarquées par leur courage, leur détermination, leur charisme et leur contribution);
- comprendre et se référer à des aspects de l’histoire ou à des traits géographiques¹¹ associés à la culture francophone (ex. emblèmes, événements et sites historiques, concentration des habitants sur les rives du Saint-Laurent).

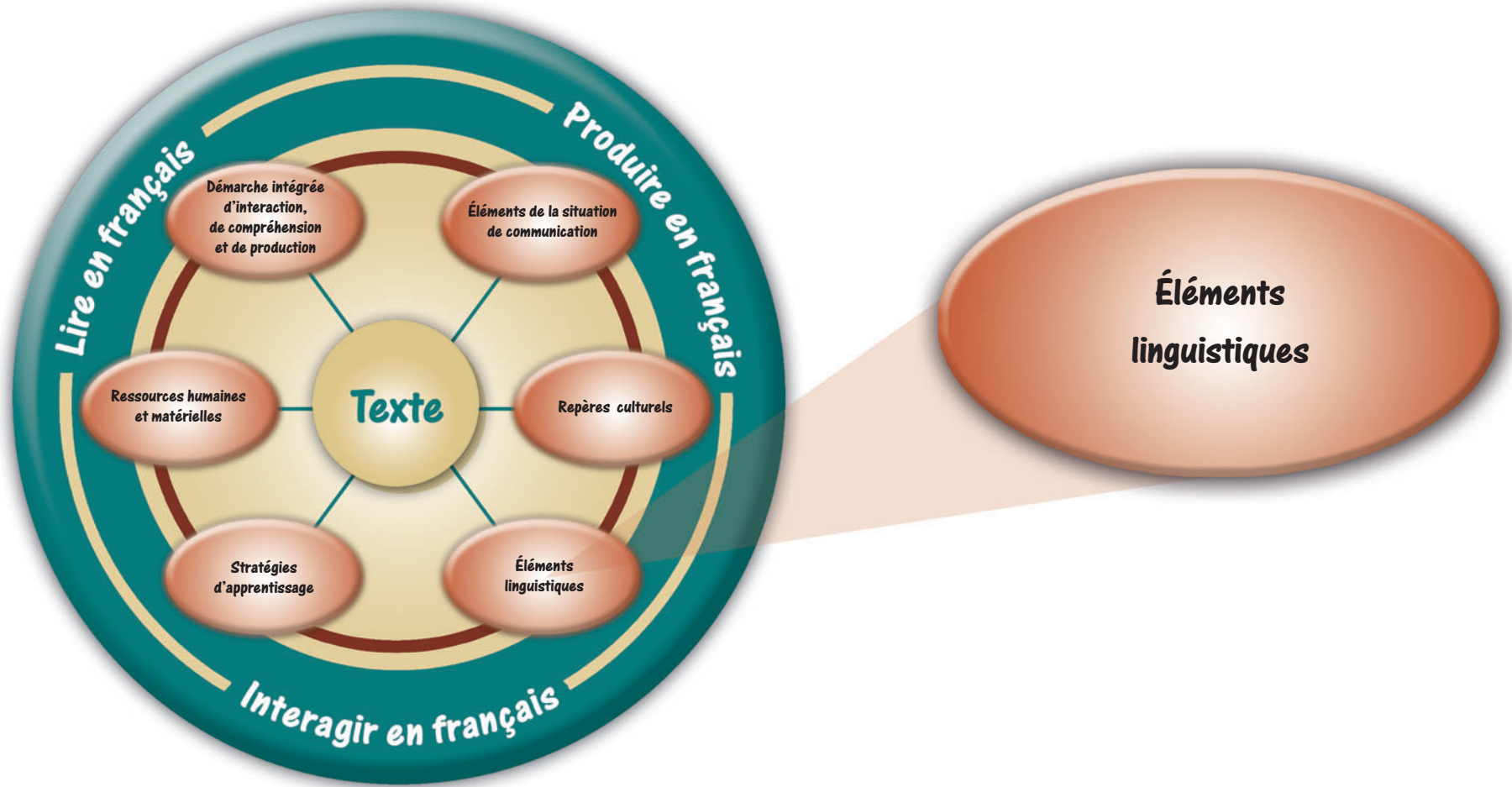
La **dimension esthétique** se rapporte aux créations qui transmettent la vision du monde d’un peuple ou en assurent la diffusion en fonction d’un lieu ou d’une époque. Afin que l’élève saisisse bien la place qu’elles occupent dans la vie des gens, l’enseignant l’incite à :

- apprécier la chanson et la musique francophones et leurs lieux d’expression et reconnaître leur rôle dans la vie des gens (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, nationale ou internationale; journal privé ou communautaire; hebdomadaire régional; magazine pour jeunes; musée virtuel; site Internet);
- approfondir sa connaissance de la littérature en langue française (ex. bande dessinée, biographie, fable, mythe ou légende, récit, roman, poème) ainsi que des auteurs classiques ou contemporains;

- 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 danse¹² (ex. peinture; sculpture; musée; galerie d’art; danse folklorique, traditionnelle ou contemporaine).

11. Voir le domaine de l’univers social.

12. Voir le domaine des arts.



Grammaire du texte¹³

La grammaire du texte rassemble les règles qui en régissent le contenu, la structure et la présentation. 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 stratégique. Il l'incite également à exploiter judicieusement ces notions afin de mettre en valeur sa créativité. De plus, il amène l'élève à porter un jugement sur la cohérence, l'organisation et les marques d'organisation textuelle d'une variété de textes créés par lui-même ou par différents auteurs. Dans le cas de textes littéraires, entre autres, l'enseignant oriente les activités de façon à ce que l'élève développe son sens esthétique.

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'organiseurs 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.

13. 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, en outre</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, alors, bientôt, après, puis, 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>en effet, ainsi, c'est-à-dire, à cause de, grâce à, puisque</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>bref, donc, en conclusion, par conséquent, au point que, c'est pourquoi, en résumé</i>) – la condition, l'hypothèse (ex. <i>à la condition de, pourvu que, si, pour autant que</i>) – l'alternative (<i>l'un ou l'autre, ou... ou..., soit... soit...</i>)
Opposition, concession, exclusion	Mise en relief des contrastes entre deux ou plusieurs objets	Marqueurs de relation qui expriment : – l'opposition (ex. <i>à l'inverse, au contraire, mais, pourtant, par contre</i>) – la concession (ex. <i>du moins, bien que, même si</i>) – l'exclusion (ex. <i>sans que</i>)

Éléments du langage médiatique ¹⁴	
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.	– 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.
– Codes et conventions ayant trait aux affiches et aux messages publicitaires : logotype, slogan, représentation figurative, pictogramme ou symbole universel, etc.	– Marques typographiques : taille, forme, police de caractères, hyperlien, etc.

14. 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 stratégique. 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, des adjectifs et des noms
- Accord de l'adjectif attribut du sujet
- Accord du participe passé employé seul ou employé avec *être* ou *avoir*, et accord du participe passé des verbes pronominaux
- Accord et invariabilité des formes en *-ant*

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 :
 - indicatif¹⁵
 - impératif
 - infinitif
 - participe
 - subjonctif¹⁶
- 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

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

16. 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 prononciation¹⁷, 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. Bien que l'élève de niveau enrichi ait généralement une assez grande facilité d'élocution, l'enseignant ne doit pas hésiter à faire des exercices de correction phonétique s'il le juge nécessaire.

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
 - dans les propositions incises
- Le débit, le ton, le volume, la projection de la voix
- La pause stylistique (accentuation expressive ou effet de style)

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.

17. 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. Il est toutefois important que l'élève du cours enrichi exploite le bagage lexical riche et varié qu'il s'est constitué au fil de ses expériences afin que l'étendue de son vocabulaire productif se rapproche davantage de celle de son vocabulaire réceptif.

Par ailleurs, l'enseignant aide ses élèves à développer des stratégies pour élargir leur lexique, de façon à pouvoir nuancer leurs idées, pour soutenir leur créativité et pour comprendre ou produire des textes spécialisés ou littéraires. 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)
- Télescopage¹⁸ (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

- Québécoismes
- 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
- Paronymie¹⁹ (ex. acception et acceptation; pouvoir et pourvoir; recouvrir et recouvrir)
- Synonymie
- Antonymie
- Inclusion : mots génériques (ex. insecte) et mots spécifiques (ex. mouche, pou, puce)

Relations sémantiques (Suite)

- 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.

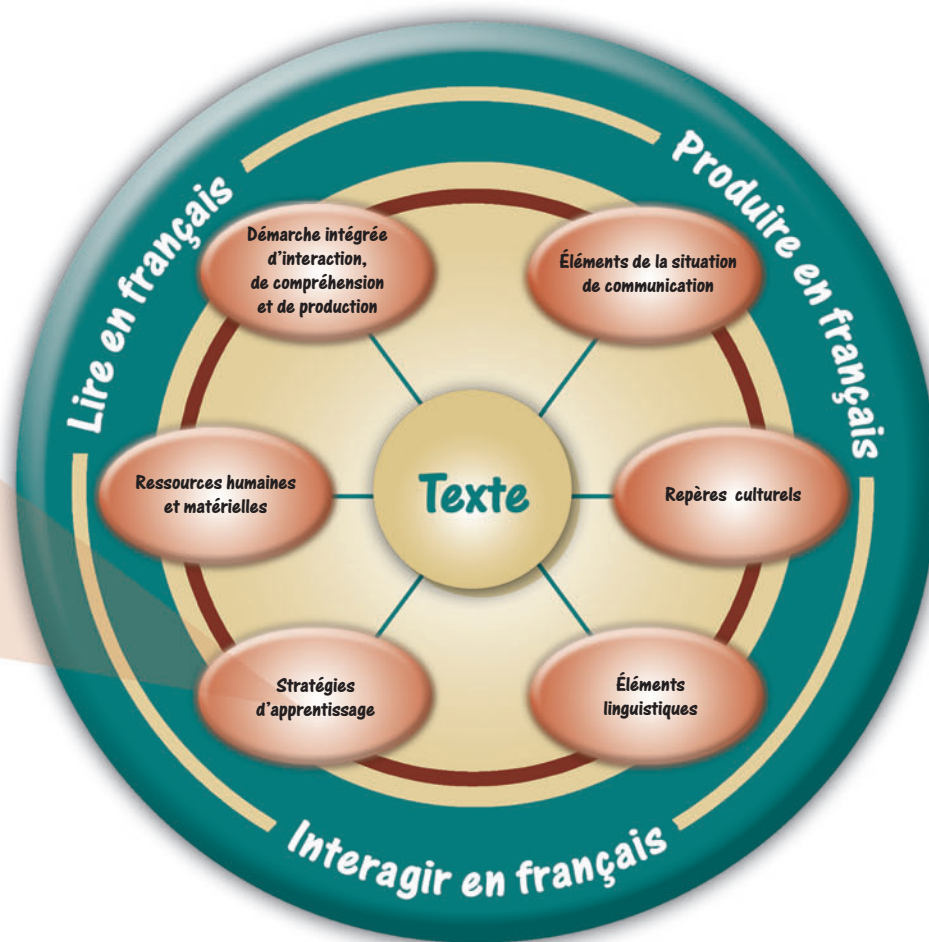
18. Le télescopage est le procédé de construction des mots-valises. Il consiste à fusionner une partie d'un mot à une partie d'un autre.

19. Les paronymes sont des mots que l'on risque de confondre parce qu'ils sont proches l'un de l'autre par la forme.

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 dans les pages qui suivent sont inspirées de l'ouvrage de Paul Cyr, cité dans la 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.

- Prendre conscience de sa représentation de la tâche
- S'expliquer ce qu'on a l'intention de faire
- Déterminer ce que l'on veut apprendre avant d'exécuter la tâche
- Se donner des projets pour exploiter ses forces ou pour travailler ses difficultés
- Mettre à l'épreuve ses forces dans différents contextes
- Trouver la source de ses erreurs et juger de leur importance
- Évaluer sa compétence pour effectuer une tâche et chercher des moyens pour surmonter les difficultés
- Remettre en question sa démarche de travail
- S'interroger sur le contrôle exercé sur la tâche
- Augmenter son effort
- Se situer par rapport aux différentes façons d'apprendre ou de communiquer
- Décider de recommencer la tâche ou une étape de celle-ci ou de poursuivre de la même façon
- Décider de revoir une notion (ex. règle de grammaire) avant de poursuivre le travail
- Reporter à un moment opportun une partie du travail
- Juger de ce qui pourrait être amélioré
- Faire appel à ses connaissances sur le processus de communication, etc.

STRATÉGIES COGNITIVES

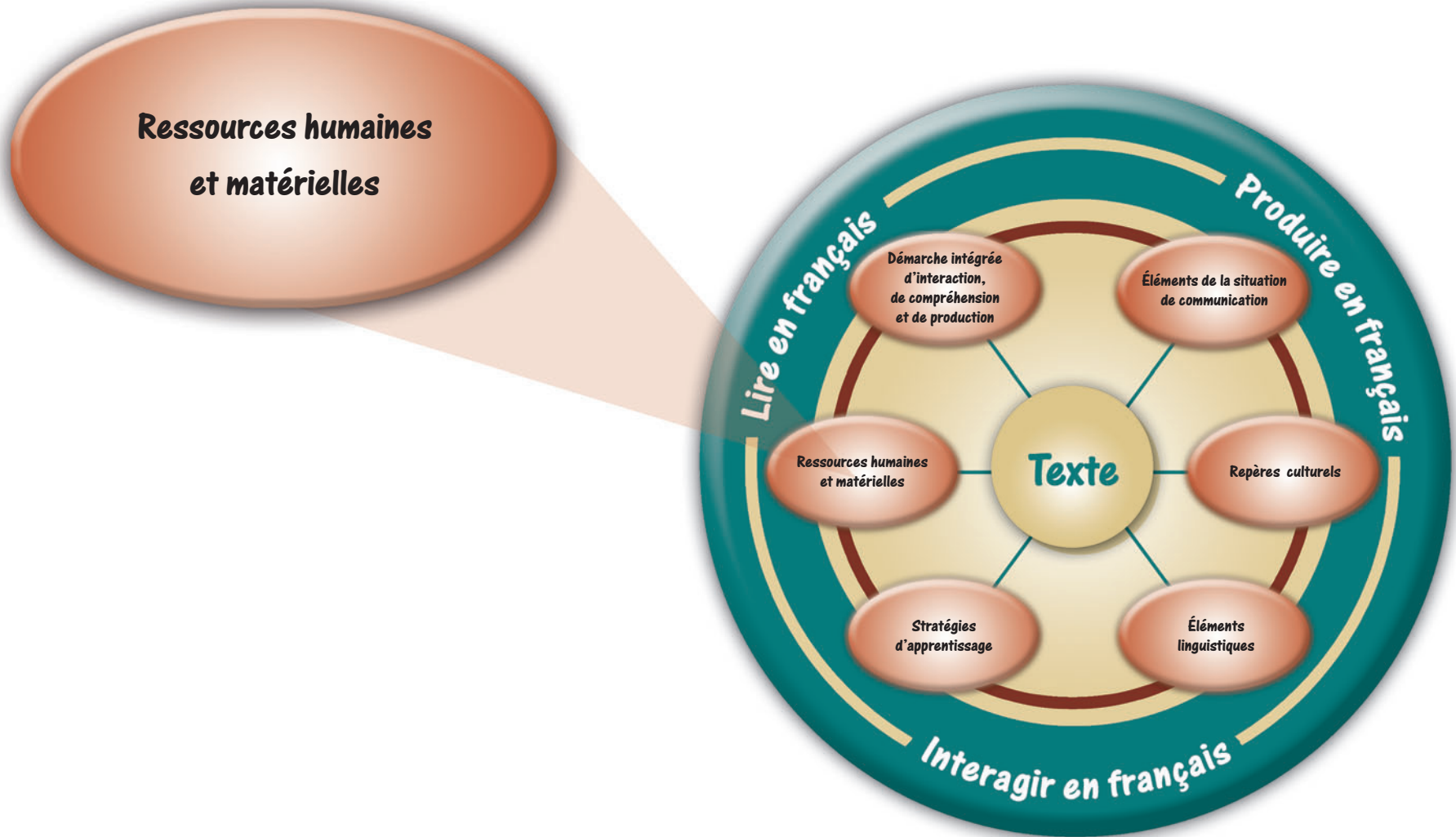
Les stratégies cognitives peuvent donner lieu à une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spéciales en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. Elles sont au centre de l'apprentissage.

- Comparer et évaluer les ressources disponibles
- Dégager les facteurs susceptibles de conduire à la réussite de la tâche ou d'y faire obstacle
- Établir des critères de réussite
- Explorer différentes manières d'apprendre (ex. intelligences multiples)
- Créer des structures qui permettent d'organiser ses connaissances (ex. réseaux de concepts, diviser un tout en parties)
- Choisir des mots clés pour représenter un projet
- Représenter sous forme de schéma une idée ou une tâche
- Trouver des exemples et des contre-exemples aux notions abordées
- Réorganiser l'information en fonction d'un but
- Tirer profit des commentaires reçus et exercer son sens critique pour apporter, si nécessaire, des modifications au texte, à sa démarche ou à ses attitudes
- Chercher à rendre efficace son emploi du temps dans la réalisation d'une tâche
- Essayer de trouver la règle qui régit les phrases entendues, lues ou observées
- Inférer des règles de formation de mots
- Prendre conscience de ses représentations d'un mot ou d'une expression
- Cerner les caractéristiques des éléments de la situation qui font varier le registre de langue
- Jouer avec la langue (ex. inventer des mots)
- Faire des résumés de lecture
- Observer les différences entre locuteurs de différentes régions
- Observer comment s'exprime un fin locuteur
- Déterminer les points communs et les différences entre le français et les autres langues parlées et comprises
- Résumer sa compréhension du système de la langue, 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 interaction avec les autres (locuteurs natifs, experts ou pairs) ou à une réflexion personnelle.

- Confronter ses idées à celles des autres
- Être attentif à ses intuitions
- Collaborer à l'établissement de règles de fonctionnement
- 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
- Collaborer à la résolution d'un conflit
- Consulter ses pairs pour avoir une autre perspective
- Adopter des attitudes d'ouverture et de respect qui favorisent la communication, le partage des opinions et la diversité des points de vue : être empathique et tolérant envers ses pairs, accueillir les divergences, etc.
- Demander à son interlocuteur de préciser ou de confirmer des propos, etc.



Ressources humaines et matérielles

Pour approfondir ses connaissances générales, linguistiques et culturelles, l'élève doit connaître les principales ressources que consultent régulièrement les francophones d'ici et d'ailleurs. L'exploitation de ressources humaines et matérielles lui permet d'enrichir et de rehausser les contenus linguistique et culturel de ses productions et de ses interactions et d'exercer sa créativité. L'élève approfondit également sa compréhension des textes qu'il aborde et, par le fait même, développe sa compétence à lire des textes variés et littéraires. Provenant de son environnement immédiat (ex. quartier, ville) ou plus éloigné (ex. régions de la francophonie), chacune de ces ressources véhicule des caractéristiques propres au français (ex. régionalismes, sigles, emprunts à d'autres langues) et revêt une couleur culturelle (ex. institutions, festivals, fêtes locales) que l'élève est appelé à découvrir.

En plus d'utiliser ces ressources à bon escient, l'élève du deuxième cycle doit en faire un usage réfléchi. L'enseignant l'amène donc à en analyser le contenu et les caractéristiques (ex. type de ressource, domaine de spécialisation, degré

de difficulté) ainsi que le fonctionnement (ex. organisation, mode d'emploi), s'il y a lieu. Il lui montre à les comparer avec celles qu'il utilise déjà et à justifier la pertinence de leur sélection. Tout ce travail permet à l'élève de se fixer des critères d'appréciation et de se donner des moyens pour vérifier sa compréhension du contenu et des caractéristiques des ressources mobilisées. L'enseignant l'incite également 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.

L'élève joue un rôle important dans son appropriation des ressources francophones, car il est appelé à les utiliser de façon autonome et à les exploiter fréquemment. L'enseignant l'encourage aussi à fréquenter des institutions culturelles francophones d'ici (ex. bibliothèque, cinéma, théâtre, musée) et d'ailleurs (ex. visites virtuelles sur Internet). Ce faisant, il élargit sa vision de la francophonie.

Le tableau ci-dessous regroupe des ressources humaines et matérielles²⁴ pouvant servir de références ou d'outils à l'élève.

Ressources humaines et matérielles pouvant servir de références ou d'outils à l'élève	
Ressources humaines	Ressources matérielles
Personnes-ressources du milieu – 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, photographe, comédien, conteur, etc. – communautaire : policier, pompier, politicien, responsable d'un organisme pour jeunes, agent de voyage, avocat, vétérinaire, traducteur, journaliste, athlète, etc.	Ressources – linguistiques : dictionnaires (ex. usuel, visuel, de synonymes, de proverbes), grammaires, livres et tableaux de conjugaison, 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, téléseries, 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

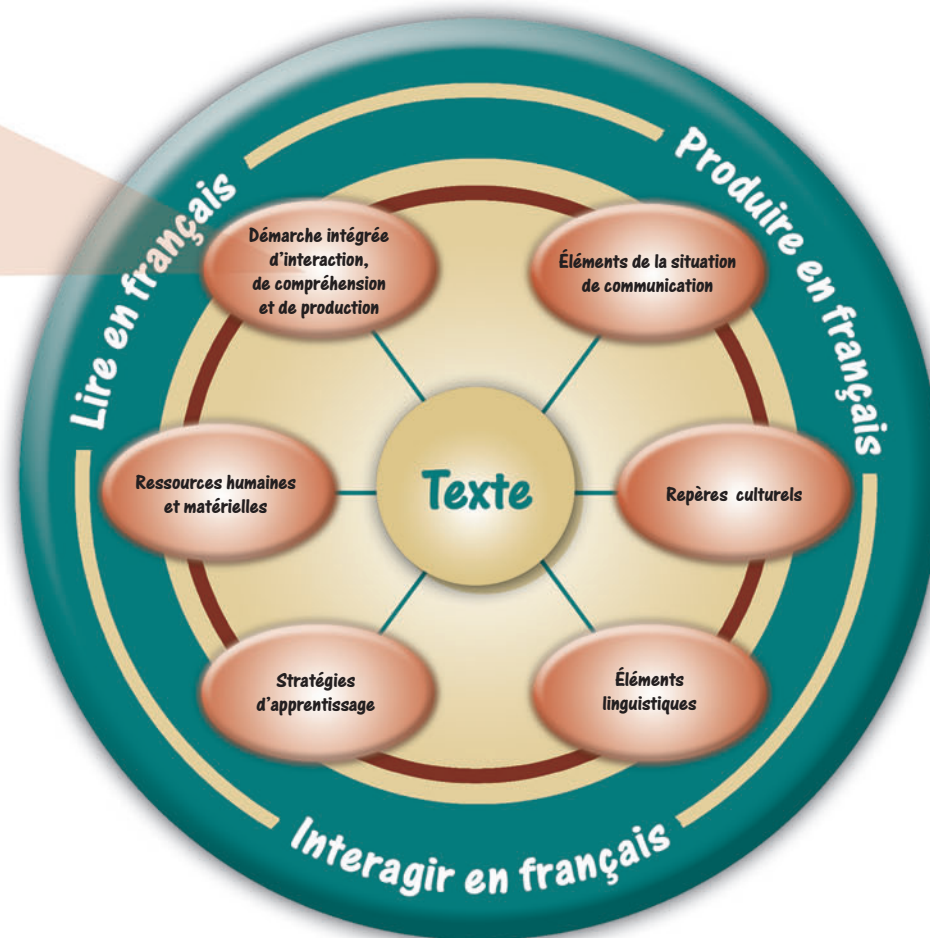
d'apprentissage, ses connaissances, ses aptitudes et ses difficultés. L'enseignant invite l'élève à s'y référer aussi souvent que possible lorsqu'il discute de différentes problématiques associées à des domaines généraux de formation, de manifestations culturelles, de sa démarche ou de ses apprentissages en français. Une utilisation fréquente du répertoire l'incite à envisager le réinvestissement de ses différents 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**

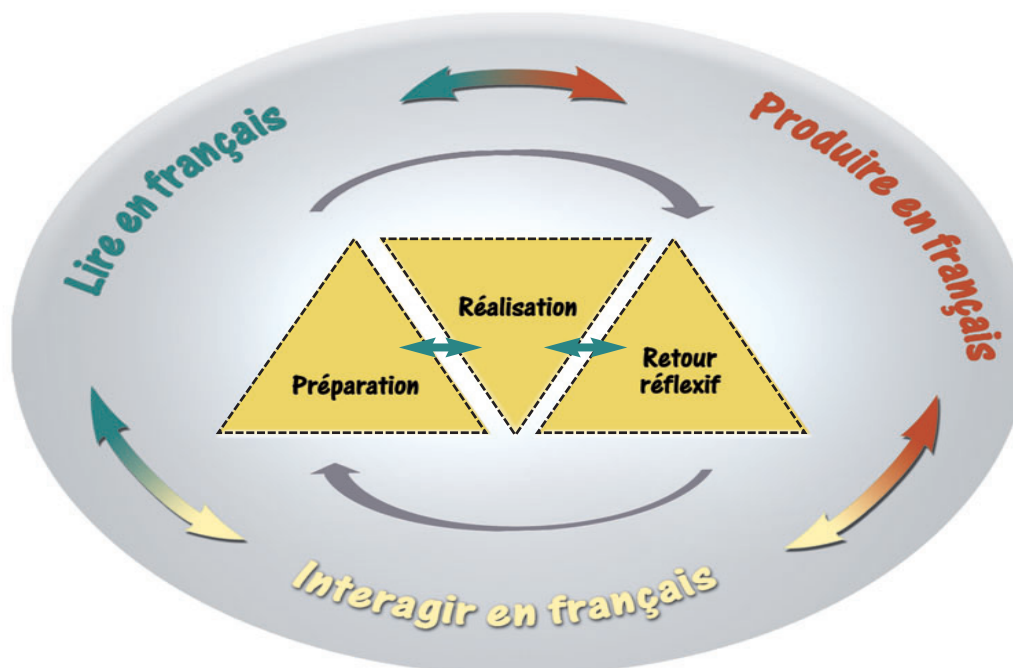


Démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production

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 les 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 et la personnalisation 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 les situations d'interaction que dans les 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 de 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;
- anticipe la marche à suivre et projette diverses modalités de réalisation de la tâche;
- active ses connaissances antérieures;
- se soucie de diversifier son expérience (ex. type de texte, intention, support);
- planifie la tâche de façon détaillée 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;
- met en relation les éléments d'information 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;
- dégage 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. éléments de cohérence) 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;
- reconnaît ou peut utiliser certains procédés linguistiques (ex. jeux de mots, métaphores);
- mène la tâche à terme en régulant sa démarche;
- 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 l'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 utilisés^{32**};
- 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, de préciser, de nuancer sa pensée ainsi que de créer ou de comprendre des effets de style**;
- se soucie ou observe des éléments de la phrase orale.

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 :

- contribue 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,
 - s'entretient avec ses pairs au sujet des stratégies qu'il a utilisées;
- mesure l'influence du texte sur le ou les destinataires;
- porte un jugement sur sa démarche, son produit, certaines de ses décisions ou ses apprentissages;
- établit un lien entre les étapes franchies et 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;
- analyse les difficultés qu'il éprouve en français et les moyens mis en œuvre pour les surmonter;
- 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 contribution et évalue son attitude aux différentes étapes de réalisation de la tâche;
- apprécie l'évolution de ses préférences et de ses goûts personnels;
- 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, type de texte);
- évalue son niveau de bilinguisme.

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].

CUQU, 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*, Presses universitaires de France, Paris, coll. Que sais-je?, 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.