

Français, langue d'enseignement



LIRE ET APPRÉCIER DES
TEXTES VARIÉS

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS

COMMUNIQUER ORALEMENT
SELON DES MODALITÉS
VARIÉES

Avant-propos

Cette nouvelle édition* du programme de français du deuxième cycle du secondaire inclut les éléments approuvés antérieurement et fournit les orientations relatives à la dernière année. Elle comporte également des précisions concernant la littérature.

Les préoccupations liées à la réussite scolaire de tous les élèves ont amené le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à proposer différents moyens pour tenir compte des caractéristiques des jeunes : la mise en place de parcours diversifiés au deuxième cycle du secondaire, l'offre de cours différents dans une même discipline (ex. programme de base et programme enrichi en langue seconde; séquences en mathématique) et la possibilité de choisir des cours à option (ex. en arts ou en science).

En français, langue d'enseignement, la possibilité d'offrir plus d'un cours pour la dernière année du secondaire a été longuement étudiée. Les réflexions sur le sujet étaient orientées vers des cours que les élèves auraient pu choisir en fonction de leurs champs d'intérêt. Après l'examen des difficultés qu'éprouvent certaines écoles de petite ou de moyenne taille pour implanter des parcours et des cours diversifiés, l'option d'un seul cours de français a été retenue. En ce sens, la différenciation pédagogique a été préférée à la diversification des cours. Par conséquent, même si la différenciation est présente à toutes les années du secondaire, elle devra occuper une place privilégiée au cours de la dernière année du deuxième cycle.

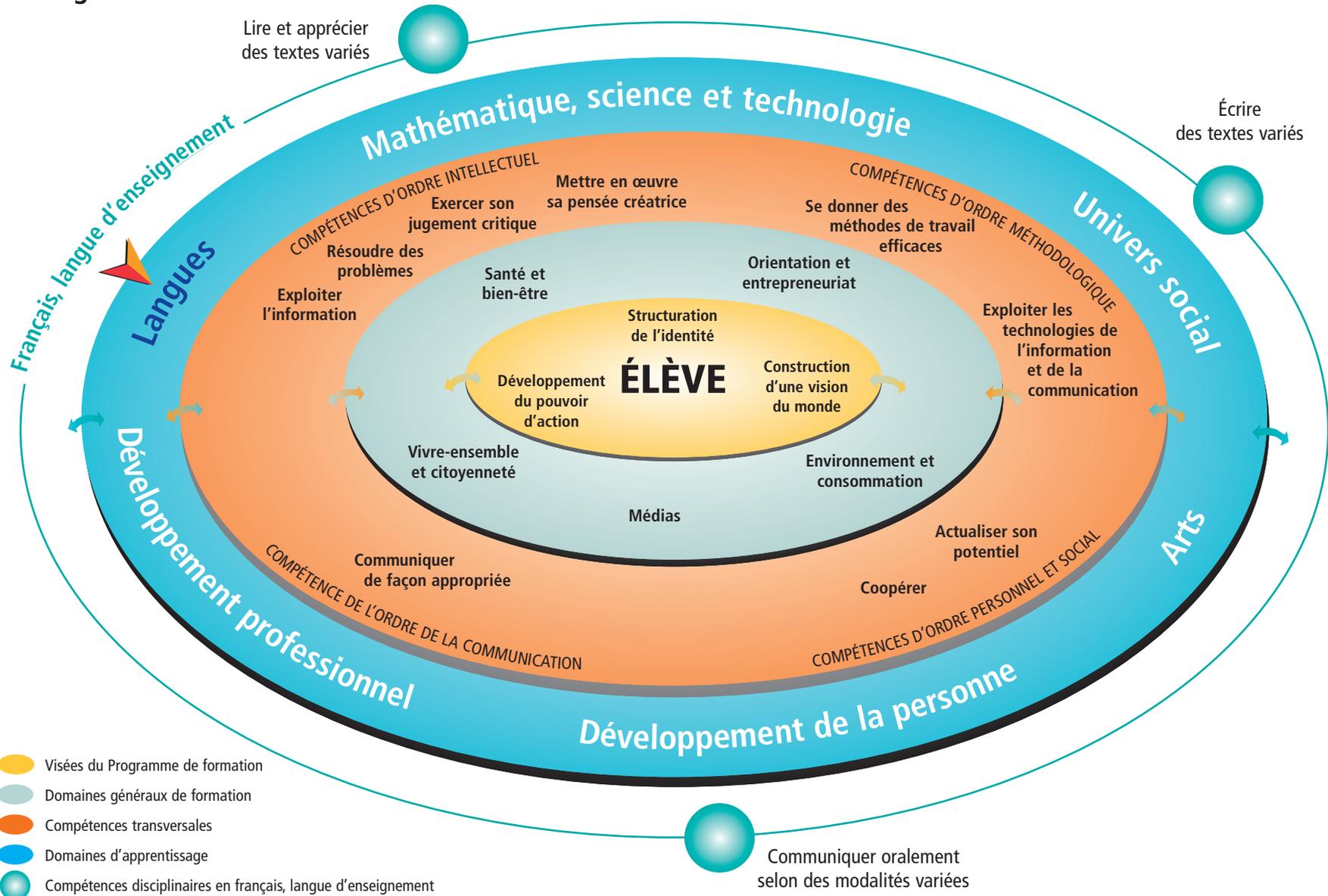
* Juin 2009, 3^e, 4^e et 5^e secondaire.

Table des matières

Français, langue d'enseignement

| | |
|--|------------|
| Présentation de la discipline | 1 |
| Langue et culture au cœur de la classe de français | 1 |
| Repères culturels | 3 |
| Dynamique de l'apprentissage en classe de français | 5 |
| Familles de situations | 8 |
| Développement des compétences | 10 |
| Spécificité de la dernière année du secondaire : langue et culture en société | 13 |
| Contexte pédagogique | 16 |
| Rôle des élèves | 16 |
| Rôle de l'enseignant | 16 |
| Apprentissage et évaluation | 18 |
| Relations entre le programme de français, langue d'enseignement, et les autres éléments du Programme de formation | 19 |
| Relations avec les domaines généraux de formation | 19 |
| Relations avec les compétences transversales | 19 |
| Relations avec les autres disciplines | 26 |
| Relations avec le projet intégrateur | 27 |
| Compétence 1 Lire et apprécier des textes variés | 28 |
| Sens de la compétence | 28 |
| Compétence 1 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire | 29 |
| Critères d'évaluation et attentes de fin de cycle | 29 |
| Caractéristiques du répertoire personnalisé des élèves pour les trois années du cycle | 30 |
| Des familles de situations pour la compétence <i>Lire et apprécier des textes variés</i> | 33 |
| Développement de la compétence <i>Lire et apprécier des textes variés</i> | 35 |
| <i>Lire et apprécier des textes variés</i> : familles de situations, processus et stratégies | 42 |
| Compétence 2 Écrire des textes variés | 53 |
| Sens de la compétence | 53 |
| Compétence 2 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire | 54 |
| Critères d'évaluation et attentes de fin de cycle | 54 |
| Des familles de situations pour la compétence | |
| <i>Écrire des textes variés</i> | 55 |
| Développement de la compétence <i>Écrire des textes variés</i> | 57 |
| <i>Écrire des textes variés</i> : familles de situations, processus et stratégies | 63 |
| Compétence 3 Communiquer oralement selon des modalités variées | 77 |
| Sens de la compétence | 77 |
| Compétence 3 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire | 78 |
| Critères d'évaluation et attentes de fin de cycle | 78 |
| Des familles de situations pour la compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i> | 79 |
| Développement de la compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i> | 81 |
| <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i> : familles de situations, processus et stratégies | 88 |
| Contenu de formation | 104 |
| Tableau synthèse des processus et stratégies | 105 |
| Notions et concepts | 107 |
| Annexes | |
| Annexe A – La littérature au deuxième cycle du secondaire | 160 |
| Annexe B – Exemple de situation d'apprentissage et d'évaluation | 162 |
| Annexe C – Précisions sur l'évolution des familles de situations du premier au deuxième cycle du secondaire | 174 |
| Annexe D – Ressources technologiques en classe de français | 175 |
| Annexe E – Précisions relatives à la construction de sens et à l'appréciation | 178 |
| Annexe F – Équivalence des critères d'évaluation des compétences | 181 |
| Bibliographie | 185 |

Apport du programme de français, langue d'enseignement, au Programme de formation





Présentation de la discipline

Elle [la langue] est révélation, lien avec le réel, vision du monde, prise en charge du paysage et des êtres qui l'animent. C'est par la langue que j'établis d'abord mon rapport avec l'autre.

Fernand Dumont

Langue et culture au cœur de la classe de français

La langue française, la culture québécoise et la culture francophone constituent la toile de fond de la classe de français. Elles y sont considérées à la fois comme des objets d'apprentissage, des assises pour la communication, des sources de partage propices au développement de l'identité et des ressources pour une pleine participation à la vie démocratique, culturelle et sociale.

Au cours des trois années du cycle, les élèves sont appelés à adopter une attitude positive à l'égard de la langue et de la culture et à acquérir une maîtrise du français écrit et parlé. Ils sont amenés à réfléchir sur la langue et à prendre conscience de son rôle pour apprendre, structurer leur pensée et développer leur imaginaire. Ils sont conviés à découvrir le plaisir de maîtriser la langue française et à comprendre les cultures qu'elle véhicule pour mieux se situer dans la diversité linguistique et culturelle du monde contemporain.

Le développement des compétences *Lire et apprécier des textes variés*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement selon des modalités variées* s'inscrit dans la continuité du primaire et du premier cycle du secondaire. Il doit s'actualiser dans des contextes diversifiés, engageants et stimulants qui favorisent la consolidation et l'approfondissement des connaissances antérieures ainsi que l'intégration de nouveaux apprentissages.

Maîtriser la langue française et en reconnaître l'importance pour structurer sa pensée et développer sa culture

Maîtrise de la langue orale et écrite

Compte tenu des enjeux personnels et sociaux qui y sont associés, la maîtrise de la langue orale et écrite est prioritaire dans la formation en français. Qu'il s'agisse de lire, d'écrire, d'écouter ou de prendre la parole, il importe que la langue soit une préoccupation constante. L'enseignant est tenu de s'assurer que les élèves ont une représentation juste et intégrée des connaissances linguistiques et textuelles prescrites. Aussi les situations d'apprentissage doivent-elles donner lieu à un travail explicite en ce qui concerne les stratégies, les notions et les concepts à mobiliser et à construire, de même que les processus à activer.

Pour développer assurance et efficacité dans l'action et devenir de plus en plus compétents en français, les élèves doivent apprendre à analyser les situations et à discerner

les exigences de la communication tant à l'égard des usages sociaux que du respect de la norme et des attentes sociales. L'enseignant doit les amener à établir des liens entre les apprentissages qu'ils font dans des situations diversifiées, à choisir les démarches les plus appropriées et à prendre l'habitude de réinvestir leurs acquis dans un large éventail de contextes scolaires et extrascolaires. Il doit également les amener à trouver un juste équilibre entre les ressources documentaires et littéraires de la bibliothèque, les rencontres avec des personnes qui exercent différentes fonctions et l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet.

L'intégration des apprentissages linguistiques et textuels allié au développement du jugement critique et de l'autonomie devraient marquer les trois années du cycle. Au terme de ce cheminement, il est essentiel que les élèves aient développé une maîtrise de la langue ainsi qu'une capacité d'analyse, de synthèse et d'autocritique satisfaisantes, afin d'être en mesure d'intégrer le marché du travail ou de poursuivre des études postsecondaires.

Expérience de la littérature

La littérature offre aux élèves de multiples occasions de découvrir d'autres réalités (culturelles, sociales, historiques, etc.) et de réfléchir sur les rapports entre les humains. Elle leur permet de se situer par rapport à leurs racines et de confronter leurs valeurs avec celles véhiculées dans les œuvres qu'ils lisent. Ces œuvres peuvent faire écho à divers aspects de la vie qui les intéressent ou les préoccupent et être liées aux domaines généraux de formation.

La littérature à l'école joue un rôle particulier dans l'atteinte des visées du Programme de formation. Son apport à la connaissance du monde, à la découverte de soi et à la structuration identitaire sera d'autant plus porteur pour les élèves qu'ils seront conviés à découvrir des œuvres diversifiées et de qualité¹. Provenant de diverses époques et appartenant à des genres et à des styles différents, ces œuvres doivent les amener à se constituer des repères culturels et des connaissances d'ordre littéraire (édition, auteur, genre, procédés d'écriture, etc.) ainsi qu'à enrichir leur culture générale (repères culturels d'ordre géographique, historique, religieux, etc.). Le choix des œuvres, partagé par les élèves et l'enseignant, s'inscrit dans des contextes signifiants qui prennent en compte à la fois les champs d'intérêt des élèves et les besoins d'apprentissage ciblés par l'enseignant.

En classe de français², la lecture d'œuvres littéraires est vue comme une source d'apprentissage et de défis personnels (degré de complexité des lectures, diversité, densité, etc.). Elle doit être abordée de manière à ce que les élèves expérimentent diverses formes de plaisir (s'évader, se laisser séduire par un monde imaginaire ou par une écriture porteuse d'effets, partager et confronter ses réactions, ses interprétations, ses appréciations et ses expériences avec d'autres, etc.).

L'attention accordée au contexte de production des œuvres et à l'institution littéraire elle-même devrait amener les élèves à étendre la représentation qu'ils ont de la littérature. Ils pourraient ainsi la découvrir sous d'autres angles et être sensibilisés, par exemple, à l'influence que diverses instances (critiques, éditeurs, animateurs, etc.) exercent sur le lecteur. Ils pourraient également être amenés à s'intéresser à l'existence des débouchés qu'offrent des métiers liés à la création, à la production et à la diffusion des œuvres.

Comme la lecture des textes courants, celle des textes littéraires doit contribuer au développement de l'ensemble des compétences. Ainsi, des procédés qu'ils observent chez un auteur peuvent constituer pour les élèves une ressource lorsqu'ils rédigent ou corrigent leurs propres textes, ou encore leurs réactions à un texte peuvent être traitées à l'oral et donner lieu à un travail sur des procédés utiles pour appuyer les propos et faire progresser l'échange.

Les textes littéraires et courants, écrits et oraux, peuvent s'apporter des éclairages mutuels. Les élèves doivent donc apprendre à établir des relations entre des textes et à en tirer profit pour mieux les comprendre et les interpréter. Ils pourraient, par exemple, mettre un texte de fiction en perspective à l'aide de textes documentaires qui situent son contexte de production ou certaines connaissances scientifiques auxquelles se réfèrent les personnages.

1. Voir p. 31, *Répertoire personnalisé des élèves : balises pour les trois années du cycle*.

2. L'annexe A (p. 160-161) fournit des pistes de travail à partir d'œuvres littéraires en mettant en évidence des rôles de l'enseignant : passeur culturel, modèle, planificateur et guide.

Repères culturels

Au premier cycle du secondaire, les élèves ont vécu diverses expériences culturelles; ils ont appris à se constituer et à mobiliser des repères qui relèvent de la culture générale et d'autres qui touchent spécifiquement les textes (genres écrits et oraux, univers narratifs, etc.) et la langue (langue standard, langue familière, préfixes, suffixes, etc.).

Multiplier et diversifier les expériences culturelles afin de se constituer de nouveaux repères pour comprendre le monde

Au deuxième cycle, l'enseignant continue à les guider de manière qu'ils puissent concevoir et utiliser la culture comme une ressource pour comprendre le monde, structurer leur identité et développer leur pouvoir d'action en communiquant de manière appropriée. À cette fin, il doit les inviter à s'engager toujours davantage dans des expériences culturelles qui consistent à explorer de nouvelles avenues, à diversifier les sources qu'ils consultent et les supports médiatiques qu'ils utilisent, à fréquenter des lieux et des événements qui mettent en valeur des productions en langue française et à échanger avec des personnes pour lesquelles la langue et les textes constituent des outils de travail privilégiés. Il doit également les aider à considérer leur bagage personnel comme un atout en constante évolution et à établir des ponts entre leur culture immédiate et une culture élargie où le présent est lié à l'héritage patrimonial et ouvert à une culture en devenir.

Il importe que les élèves lisent des textes d'hier et d'aujourd'hui, du Québec comme d'autres régions de la francophonie et du patrimoine mondial, et que ces textes présentent pour eux des exigences croissantes. L'enseignant doit les amener à situer ces textes dans le contexte social et historique de leur création et leur faire découvrir les raisons pour lesquelles un texte ou une œuvre peuvent être considérés comme marquants pour une personne, une société ou une époque. Il leur apprend à tisser des liens plus nombreux et plus précis entre les textes, à comparer et à traiter en complémentarité des textes écrits et des productions sonores ou audiovisuelles. Il doit les sensibiliser à la tradition orale et aux textes qui en marquent l'évolution (mythes, légendes, dictons, chansons, etc.) ainsi qu'à la diffusion de la langue française, à sa variation et à son évolution au Québec et dans la francophonie. Les réseaux de sens qu'ils établissent et les connaissances qu'ils acquièrent devraient constituer des assises pour qu'ils se dotent de nouveaux repères et revisitent leurs acquis antérieurs.

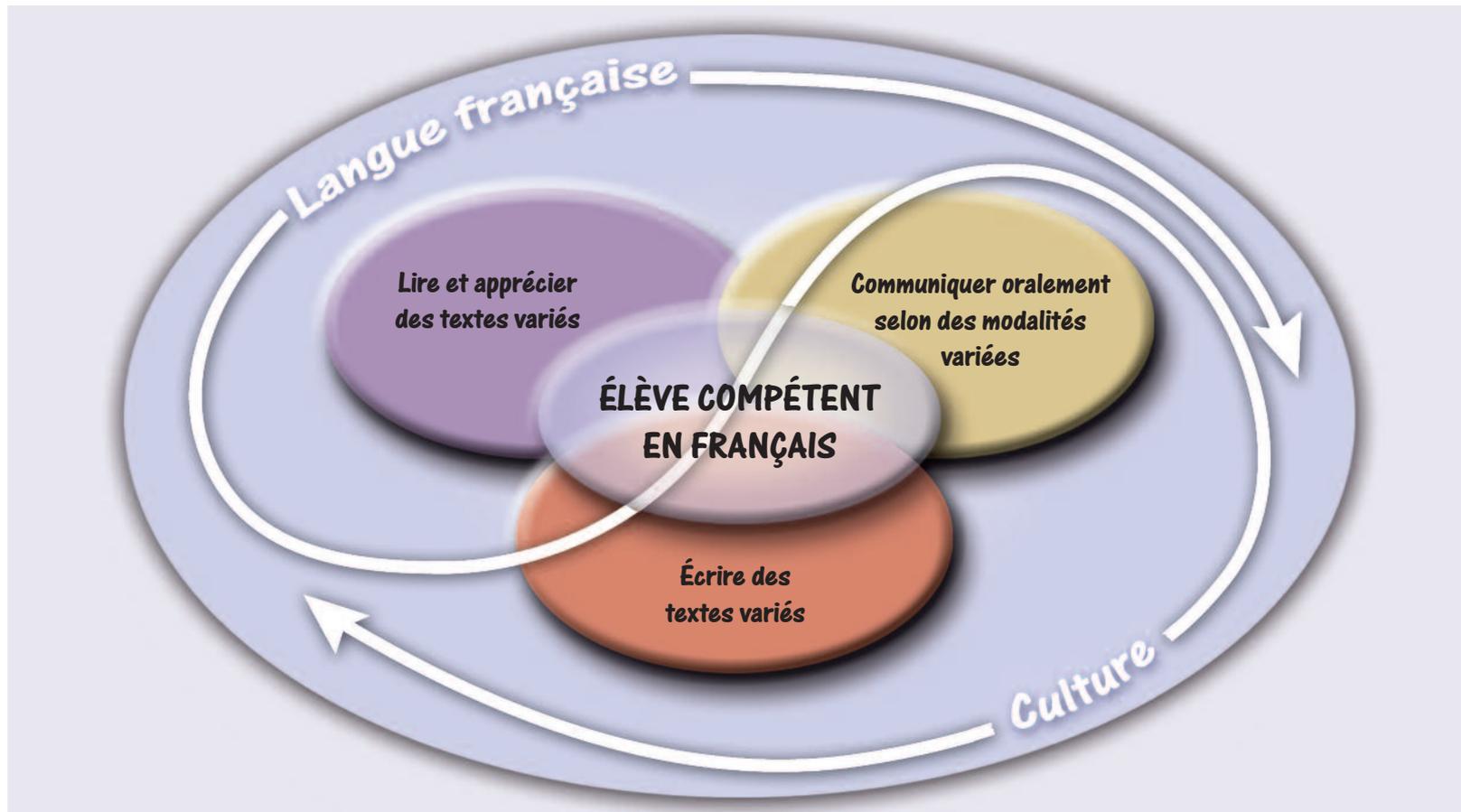
Au cours de leur exploration des médias et spécialement d'Internet, les élèves sont amenés à se poser bien des questions : La source est-elle crédible? L'information est-elle encore d'actualité? Le propos est-il porteur d'une vision éditoriale? Le document est-il soumis à la Loi sur le droit d'auteur? Pour y répondre de manière avisée et être en mesure d'aborder le monde de l'information et de l'opinion avec discernement, il leur faut apprendre à allier l'exercice du jugement critique à la constitution de repères culturels.

Mettre en relation des textes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs pour élargir sa culture

L'enseignant doit proposer aux élèves des contextes où ils ont un rôle actif à jouer, individuellement et collectivement, dans l'acquisition, le partage et le développement des repères culturels. De plus, il doit leur apprendre à conserver des traces significatives de ces repères, notamment dans un répertoire personnalisé, et les soutenir dans l'intégration de leurs acquis. Il doit également les aider à voir en quoi ces repères servent le développement de leurs compétences et permettent d'aborder certaines problématiques avec plus d'assurance et d'ouverture. Il doit enfin les amener à réfléchir au lien existant entre leur attitude à l'égard de la culture et les choix d'orientation qu'ils ont à faire dans le monde scolaire et dans le milieu du travail.

Repères culturels et langue française sont étroitement liés et constamment présents dans le développement des compétences en français. La figure qui suit, reprise du programme du premier cycle, montre l'interrelation essentielle entre la langue, la culture et les trois compétences : *Lire et apprécier des textes variés*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement selon des modalités variées*.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER



Dynamique de l'apprentissage en classe de français

Les élèves doivent être placés dans des contextes d'apprentissage signifiants et variés qui s'inspirent des domaines généraux de formation³ et qui relèvent de familles de situations liées à l'information, à la pensée critique et à la création.

Les compétences qu'ils développent⁴ font appel à des composantes :

- construire du sens, élaborer un texte cohérent, intervenir oralement (l'agir en situation);
- mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture (la mobilisation de ressources);
- réfléchir à sa pratique de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur (la réflexion sur la pratique).

Confrontés à des situations complexes, les élèves sont amenés à réaliser, seuls et en interaction, un ensemble de tâches qui favorisent l'interrelation des compétences disciplinaires et transversales. Même si, dans l'ensemble des situations, toutes les compétences transversales peuvent être sollicitées, celles touchant le jugement critique et la pensée créatrice doivent l'être spécifiquement; ces dernières sont inscrites dans les composantes *Porter un jugement critique* (lecture), *Adopter une distance critique* (communication orale) et *Faire appel à sa créativité* (écriture).

Pour exercer et développer leurs compétences, les élèves doivent constamment faire appel à des processus et des stratégies, à des notions et des concepts ainsi qu'à des repères culturels. Il leur faut apprendre à les construire, les mobiliser et les mettre en relation dans divers contextes. L'enseignant tire profit de ces contextes pour planifier un travail explicite qui les amène à acquérir de nouvelles connaissances et à les intégrer dans celles qu'ils possèdent déjà. Les retours fréquents qu'ils font sur leur pratique en situation devraient les amener à s'autoévaluer avec justesse, à se connaître comme personnes qui apprennent et à s'appuyer sur leurs acquis pour s'améliorer.

3. Santé et bien-être; Orientation et entrepreneuriat; Environnement et consommation; Médias; Vivre-ensemble et citoyenneté.

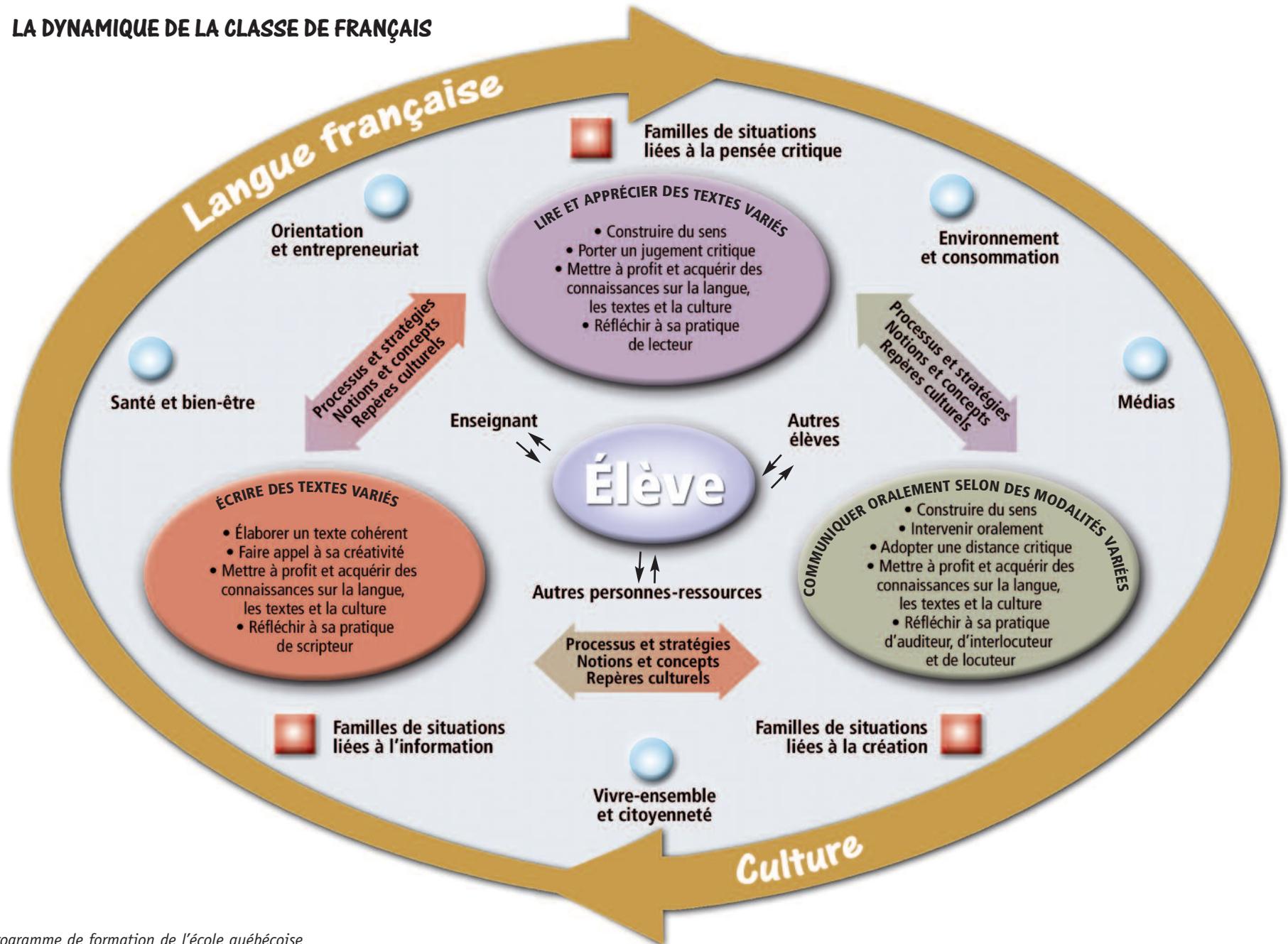
4. Voir la rubrique *Développer la compétence sous tous ses aspects*, chapitre 1, p. 12.

Incités à s'engager dans une communauté d'apprentissage, les élèves doivent bénéficier du soutien de l'enseignant, de leurs pairs et d'autres personnes-ressources (bibliothécaire, orthopédagogue, conseiller d'orientation, parents, etc.). Ces conditions sont essentielles pour qu'ils parviennent à exercer leurs compétences en français avec de plus en plus d'assurance et d'autonomie.

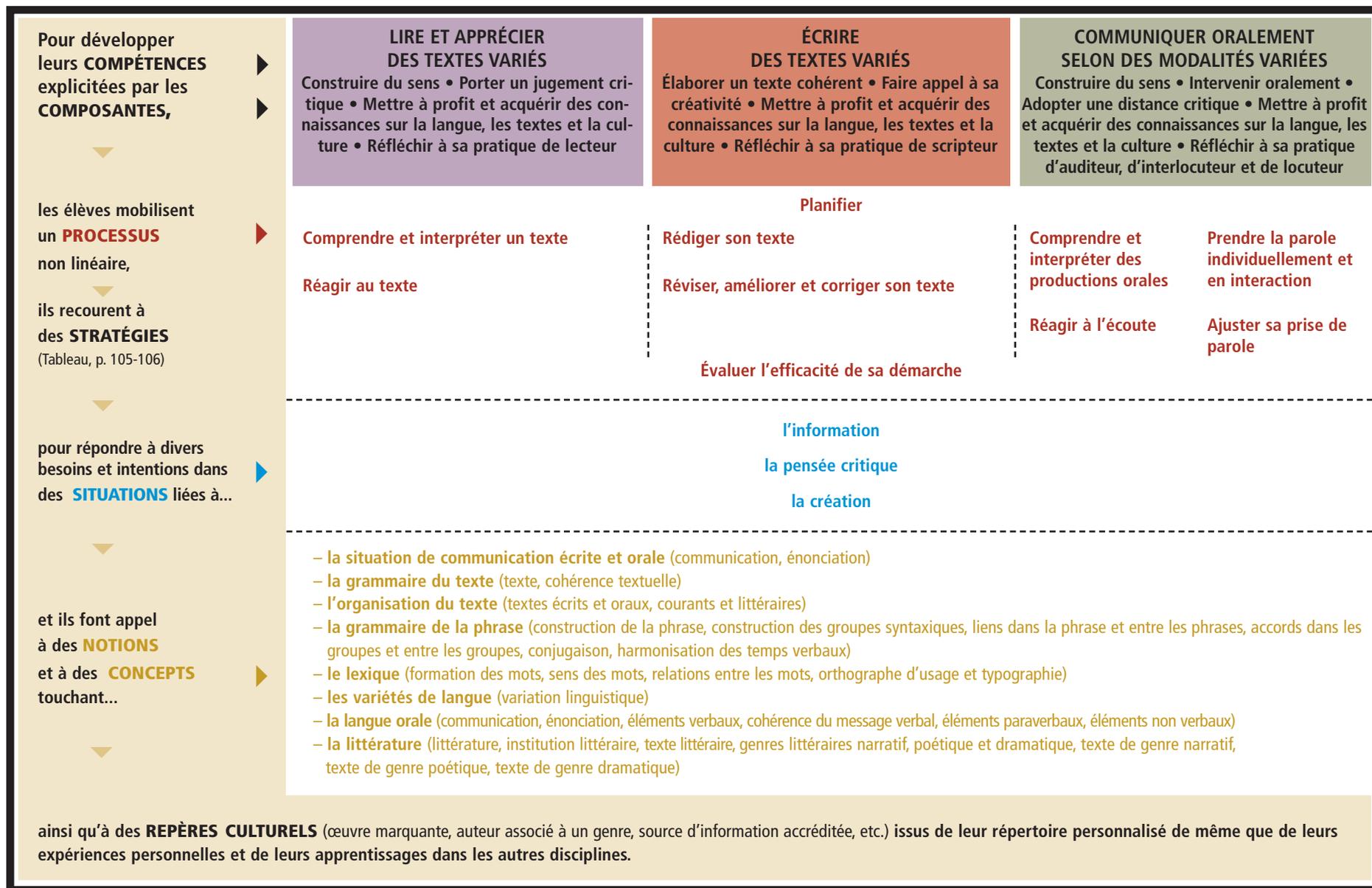
Les pages qui suivent fournissent diverses vues d'ensemble des éléments du programme à prendre en considération pour planifier l'enseignement et l'apprentissage :

- la figure de la page 6 illustre la dynamique de l'apprentissage dans la classe de français;
- le tableau *Articulation de l'ensemble des éléments à considérer pour planifier l'enseignement et l'apprentissage* présente l'articulation de l'ensemble des éléments du programme (p. 7);
- un texte et le tableau *Familles de situations liées à...* présentent les familles de situations associées à chacune des compétences (p. 8-9);
- le tableau *Paramètres à considérer pour le développement des compétences du début à la fin du secondaire* présente les paramètres à considérer pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation (p. 11).

Un exemple de situation d'apprentissage et d'évaluation qui fait appel aux trois compétences est fourni à l'annexe B, p. 162-173.



ARTICULATION DE L'ENSEMBLE DES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER POUR PLANIFIER L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE



Familles de situations

Les familles de situations, introduites dans le programme de français du secondaire, proposent des contextes spécifiques d'apprentissage qui contribuent à donner du sens à ce que les élèves doivent apprendre en classe de français. Elles permettent de tisser plus facilement des liens entre les intentions éducatives des domaines généraux de formation et les apprentissages ciblés.

Au premier cycle du secondaire, les familles de situations sont liées à l'information, à la pensée critique, à la création ainsi qu'à la culture et à la langue⁵. Au deuxième cycle, des ajustements et des ajouts marquent l'évolution des familles pour supporter la progression des apprentissages. Des précisions à cet égard sont fournies à l'annexe C du présent document (p. 174).

Travaillées isolément ou en interrelation, les familles de situations demandent la mise en place de situations d'apprentissage stimulantes qui permettent aux élèves de traiter une diversité de sujets et d'aborder des problèmes ou des enjeux selon des angles et des modalités qui varient. Les situations, de plus ou moins grande envergure, doivent favoriser la mobilisation, à des degrés variables, de l'ensemble des compétences en français ainsi que des processus, des stratégies, des notions et des concepts qui s'y rattachent. L'interrelation des familles de situations et des éléments qui les composent permet d'élaborer une grande diversité de situations d'apprentissage.

Le tableau ci-après présente les familles privilégiées pour chacune des compétences.

5. Voir le programme de français, langue d'enseignement, du premier cycle du secondaire, p. 89.

| Compétences | Familles de situations liées à... | | |
|--|---|---|---|
| | l'information | la pensée critique | la création |
| Lire et apprécier des textes variés | S'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias pour... | Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation pour... | Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques pour... |
| Écrire des textes variés | Informé en ayant recours à une variété de textes courants et de médias pour... | Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations pour... | Créer en élaborant des textes « littéraires » pour... |
| Communiquer oralement selon des modalités variées | S'informer en ayant recours à l'écoute individuelle et en interaction pour... Informé en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction pour... | Confronter et défendre des idées en interagissant oralement pour... | Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute pour... |

Une lecture horizontale du tableau aide à percevoir des liens à établir entre les familles de situations pour développer différents aspects d'une compétence. Par exemple, une quête d'information pourrait être présentée comme complémentaire à la lecture d'un roman et la découverte d'un univers littéraire, comme fournissant des éléments d'observation utiles pour poser un regard critique sur une œuvre.

Une lecture verticale du tableau permet de voir des liens propices à la création de situations touchant plusieurs compétences. Cela pourrait amener les élèves à dégager des similitudes entre les processus et à constater que des notions, concepts ou repères culturels peuvent être mobilisés dans l'ensemble des compétences.

Une lecture croisée du tableau est indiquée pour concevoir des tâches ou des projets qui favorisent l'intégration et le transfert des apprentissages. Par exemple, le visionnement de documentaires, la lecture de textes d'information et la confrontation de prises de position pourraient servir de base à la rédaction d'une argumentation.

Développement des compétences

Comment aider les élèves à développer leurs compétences? Comment donner à chacun un environnement qui lui permette de se dépasser? Quels sont les paramètres qu'un enseignant peut mettre en évidence ou combiner pour proposer des défis aux élèves ou pour juger de l'évolution de leurs compétences?

Pour favoriser le développement des compétences des élèves, l'enseignant conçoit ou choisit des situations d'apprentissage et d'évaluation qui varient en fonction de paramètres groupés autour de :

- l'agir en situation : situation de communication, textes écrits et oraux et tâches;
- la mobilisation de ressources : structuration de ressources internes et utilisation de ressources externes;
- la réflexion sur la pratique : tâches et ressources, démarche, profil (de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur) et autoévaluation.

Chaque paramètre présenté dans le tableau ci-après comporte un « curseur » qui se déplace sur une ligne de progression jalonnée par des énoncés qui commencent par « De », « À » et « Jusqu'à ». Tous les paramètres ne sont pas également présents dans chaque situation d'apprentissage; c'est par la variation de leur combinaison que se manifeste, du début à la fin du secondaire, la complexité relative d'une situation ou d'une tâche. Ainsi, un contexte familier, peu problématique et qui fait appel à des réalités connues des élèves peut se révéler plus simple à aborder qu'un contexte nécessitant la constitution de nouveaux repères culturels. Dégager des renseignements pertinents d'un texte court d'une grande densité informative peut présenter un défi de lecture plus grand que celui de synthétiser l'information issue de plusieurs textes longs clairement structurés à l'aide de nombreux sous-titres.

Les dimensions de l'agir en situation, de la mobilisation de ressources et de la réflexion sur la pratique, présentes dans les composantes des compétences, sont utilisées pour structurer le tableau *Paramètres à considérer pour le développement des compétences du début à la fin du secondaire*. De même, les paramètres précisés sont repris dans les tableaux de développement de chaque compétence⁶.

6. Le développement des compétences est traité aux pages 35-41, 57-62 et 81-87.

PARAMÈTRES À CONSIDÉRER POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DU DÉBUT À LA FIN DU SECONDAIRE

| PARAMÈTRE | JALONS (DE... ▶ À... ▶ JUSQU'À...) |
|--|--|
| AGIR EN SITUATION | |
| SITUATION DE COMMUNICATION⁷ | |
| Énonciateur : personne qui prend en charge le message | <ul style="list-style-type: none"> • De l'adoption du point de vue d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif ▶ À l'adoption d'un point de vue plutôt objectif ou plutôt subjectif ▶ Jusqu'à un point de vue de plus en plus clairement distancié ou engagé • D'une intention de communication spécifiée ▶ Au choix d'une intention de communication ▶ Jusqu'à la gestion simultanée de plus d'une intention de communication (ex. informer ou raconter en vue d'émouvoir et de convaincre, prendre la parole pour exprimer une opinion et faire rire) |
| Destinataire : personne à qui on s'adresse | <ul style="list-style-type: none"> • D'un destinataire familier aux caractéristiques évidentes et aux réactions facilement prévisibles ▶ À un destinataire peu familier dont on doit anticiper les réactions ▶ Jusqu'à un destinataire inconnu dont on doit cerner des caractéristiques qui ont un impact sur la communication |
| Contact | <ul style="list-style-type: none"> • De l'établissement du contact avec le destinataire pour capter son attention ▶ Au maintien du contact ▶ Jusqu'à l'établissement et au maintien du contact à l'aide de moyens variés (interpellation, procédés énonciatifs de la 1^{re} et de la 2^e personne, tournures interrogatives et impératives, etc.) |
| Référent : ce dont il est question (sujet ou thème) | <ul style="list-style-type: none"> • D'un référent social, culturel ou linguistique familier ▶ À un référent social, culturel ou linguistique plus ou moins connu ▶ Jusqu'à un référent social, culturel ou linguistique peu connu |
| Message : ce qu'on énonce | <ul style="list-style-type: none"> • D'un message dont le contenu est facilement accessible ▶ À un message qui aborde un sujet sous des angles divers ou inhabituels ▶ Jusqu'à un message qui comporte une grande densité d'information ou une diversité de points de vue et de prises de position |
| Langage : langue écrite ou orale | <ul style="list-style-type: none"> • D'une langue courante ▶ À une langue de vulgarisation ▶ Jusqu'à une langue de spécialisation • D'une langue familière ▶ À une langue standard ▶ Jusqu'à une langue soutenue |
| Support visuel ou sonore | <ul style="list-style-type: none"> • D'un support visuel ou sonore unique ▶ À des supports visuels ou sonores diversifiés ▶ Jusqu'à des supports visuels et sonores différents et complémentaires |
| TEXTES ÉCRITS ET ORAUX | |
| Caractéristiques et degré de difficulté | <ul style="list-style-type: none"> • D'un texte de complexité moyenne ▶ À un texte présentant ou exigeant une certaine profondeur d'analyse ▶ Jusqu'à un texte consistant sollicitant de nombreuses ressources des élèves (grande capacité de lecture, connaissances générales étendues, repères culturels de divers ordres, etc.) |
| Mise en relation | <ul style="list-style-type: none"> • De textes de même genre ▶ À des textes de genres semblables ou différents, d'un même auteur ou d'auteurs différents ▶ Jusqu'à des textes provenant de sources et de médias variés |
| Choix | <ul style="list-style-type: none"> • De textes principalement fournis par l'enseignant ▶ À des textes en partie fournis par l'enseignant et en partie trouvés par les élèves à l'aide de critères établis en classe ▶ Jusqu'à des textes presque totalement choisis par les élèves selon leur analyse de la situation |
| TÂCHES | |
| Facteurs de complexité | <ul style="list-style-type: none"> • De la sélection de renseignements ▶ À leur organisation ▶ À leurs diverses mises en relation ▶ À leur analyse ▶ À leur synthèse ▶ Jusqu'à leur utilisation créatrice • D'une absence de diffusion (production personnelle) ▶ À une diffusion restreinte, en direct ou en différé ▶ Jusqu'à une diffusion médiatique ou liée à un contexte officiel, en direct ou en différé |

7. Dans la section *Notions et concepts*, voir *Situation de communication écrite et orale*, p. 110-114 et *Langue orale*, p. 141-145.

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| PARAMÈTRE | | JALONS (DE... ▶ À... ▶ JUSQU'À...) |
| AGIR EN SITUATION (Suite) | | |
| TÂCHES (Suite) | | |
| Degré d'autonomie des élèves | <ul style="list-style-type: none"> • D'une absence de choix ▶ À quelques choix ▶ Jusqu'à une liberté de choix quant au sujet à traiter, aux ressources à utiliser ou aux modalités de travail • De consignes précises quant au déroulement de chaque étape de la tâche ▶ À quelques consignes liées aux grandes étapes de la tâche ▶ Jusqu'à l'adoption autonome d'une méthode de travail pour accomplir une tâche globale qui peut toucher plusieurs familles de situations • D'un échéancier préétabli ▶ Jusqu'à un échéancier géré par les élèves | |

| | |
|---|--|
| MOBILISATION DE RESSOURCES | |
| STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES | |
| Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels | <ul style="list-style-type: none"> • De l'exploration en situation ▶ À la prise de conscience de l'utilisation de stratégies, de notions, de concepts et de repères culturels ▶ À l'explicitation et à la confrontation de ses représentations ▶ À la formalisation de connaissances ▶ Au transfert ▶ Jusqu'à la consolidation et à l'approfondissement des acquis • De la mise en réseau explicite de stratégies, de notions, de concepts et de repères culturels ▶ À l'explicitation de la mise en réseau ▶ Jusqu'à l'utilisation consciente et intégrée de certains réseaux |
| Métalangage⁸ | <ul style="list-style-type: none"> • De l'utilisation du métalangage pour nommer des notions et des concepts ▶ À l'utilisation du métalangage pour expliquer ses choix linguistiques, textuels ou culturels ou pour commenter le travail d'autres élèves ▶ Jusqu'à l'utilisation spontanée du métalangage pour décrire l'évolution de ses apprentissages |
| UTILISATION DE RESSOURCES EXTERNES | |
| Ressources humaines, matérielles et virtuelles | <ul style="list-style-type: none"> • De ressources prédéterminées par l'enseignant ▶ À une variété de ressources, présentées sur différents supports, proposées par l'enseignant et choisies par les élèves ▶ Jusqu'à une variété de ressources choisies par les élèves |

| | |
|--|--|
| RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE | |
| TÂCHES ET RESSOURCES | <ul style="list-style-type: none"> • De la prise de conscience des caractéristiques et des exigences d'une ou de plusieurs tâches ▶ À la détermination des ressources internes à activer et des ressources externes à utiliser ▶ À la détermination des ressources internes à construire ▶ Jusqu'à la recherche de moyens pour construire et trouver les ressources manquantes |
| DÉMARCHE | <ul style="list-style-type: none"> • De la description de sa démarche ▶ À la comparaison de sa démarche dans des situations relevant d'une même famille de situations ou relevant de familles de situations différentes ▶ À la comparaison de sa démarche avec celles d'autres élèves, avec celle de l'enseignant ou encore avec celle d'un expert ▶ Jusqu'à la régulation autonome de sa manière d'apprendre |
| PROFIL DE LECTEUR, DE SCRIPTEUR, D'AUDITEUR, D'INTERLOCUTEUR OU DE LOCUTEUR | <ul style="list-style-type: none"> • De l'ouverture aux diagnostics et aux commentaires de l'enseignant ou d'autres personnes ▶ À l'identification de ses caractéristiques personnelles, de ses forces et de ses difficultés ▶ Jusqu'à leur prise en considération pour réaliser une tâche, se donner des défis ou choisir son orientation scolaire ou professionnelle |
| AUTOÉVALUATION | <ul style="list-style-type: none"> • De la collecte de traces d'apprentissage ▶ À leur organisation ▶ À leur analyse ▶ Jusqu'à leur utilisation • De la capacité d'évaluer son travail à l'aide de critères établis ▶ À la confrontation de son jugement avec celui de l'enseignant ou avec ceux d'autres élèves ▶ Jusqu'à l'évaluation juste de son niveau de compétence |

8. Le métalangage fait référence à la colonne de gauche de la section *Notions et concepts*, p. 110-159.
 Programme de formation de l'école québécoise

Spécificité de la dernière année du secondaire : langue et culture en société

Moment charnière dans la vie des élèves, la dernière année des études secondaires doit leur offrir la possibilité de vivre des expériences qui les rendront aptes à prendre progressivement leur place dans la société. Déjà présentes dans le programme de français depuis le début du secondaire, les dimensions *langue* et *culture* s'enrichissent de l'élément *société*. L'accent est mis sur la sensibilisation à la dimension sociale de la langue et de la culture. Ce contexte est privilégié pour le développement de l'autonomie et du jugement critique ainsi que pour l'exercice conscient du pouvoir d'action que confère la maîtrise de la langue. À cet effet, la microsociété qu'est la classe de français doit être un lieu d'expérimentation où l'interdépendance des personnes et la différenciation de leurs actions sont mises au service de l'apprentissage.

Conscience linguistique et vie en français

Depuis qu'ils fréquentent l'école, les élèves sont sensibilisés à différentes problématiques sociales concernant l'environnement, la consommation, la santé, les médias, l'orientation et l'entrepreneuriat de même que le vivre-ensemble. Durant la dernière année du secondaire, ces préoccupations sont toujours présentes dans le cours de français, mais elles sont fréquemment orientées vers les questions liées au fait de « vivre en français au Québec ». Pour amener les élèves à s'intéresser à la langue et à la culture en société, l'enseignant doit leur proposer des contextes intéressants, liés le plus souvent, mais non exclusivement, à l'actualité locale, nationale ou internationale et qui rejoignent les intentions éducatives des domaines généraux de formation⁹. Nombreux sont les sujets sur lesquels on peut les inciter à s'informer et à discuter en faisant appel à leur jugement critique pour comprendre des enjeux inhérents à des débats sociaux touchant la langue et la culture. Ainsi, considérée dans son évolution ou en relation avec celle d'autres milieux francophones du Canada et d'ailleurs, la réalité du Québec peut être mise en perspective.

Le travail et la réflexion des élèves sur la langue et la culture doivent les amener à voir que la maîtrise du français constitue un facteur de cohésion, de réussite et de valorisation pour la société québécoise d'aujourd'hui et de

demain, et ce, à plus d'un égard : communication, culture, consommation, entrepreneuriat, économie, etc. En les faisant réfléchir sur les possibilités auxquelles la maîtrise de la langue donne accès, l'enseignant les sensibilise au fait que les savoirs qu'ils ont acquis en français au fil des ans leur sont nécessaires pour devenir des citoyens à part entière dans la société québécoise. Il les amène également à réfléchir à l'atout que constitue la maîtrise de plus d'une langue.

Autonomie et jugement critique

Appelés à développer leur pouvoir d'action, les élèves de la dernière année du secondaire doivent poursuivre leur apprentissage de l'autonomie et du jugement critique.

Dès le début de l'année, l'enseignant les amène à revoir leur bilan des apprentissages de quatrième secondaire, leur répertoire personnalisé et, s'il y a lieu, leur dossier d'apprentissage ainsi que les réflexions menées pour le Projet personnel d'orientation (PPO). Cette démarche, possiblement associée à l'utilisation d'outils à caractère diagnostique, devrait les conduire en peu de temps à avoir une vue d'ensemble des connaissances qu'ils ont acquises, de leur bagage de lectures et d'expériences culturelles ainsi que des compétences qu'ils ont développées en français pendant leur parcours scolaire. L'enseignant les aide à dégager ce qu'il leur faut consolider ou améliorer. Il les encourage à prendre une part active à la planification et à l'évaluation de leurs apprentissages en faisant du profil tracé un outil de référence pour soutenir leur responsabilisation et développer leur capacité à agir avec autonomie dans une diversité de situations.

L'enseignant place les élèves dans des situations qui leur demandent de faire preuve d'initiative et de choisir des méthodes de travail appropriées pour gérer et mener à terme des tâches dont ils sont responsables. Il les invite à recourir aux compétences transversales¹⁰ qu'ils ont progressivement intégrées dans l'ensemble de leurs acquis au cours des années précédentes et à tenir compte des besoins d'apprentissage qu'ils ont identifiés. Il leur apprend à s'interroger sur ce que leur apporte le travail réalisé seul ou en collaboration ainsi que sur l'aide qu'ils peuvent eux-mêmes fournir à leurs pairs grâce à leurs ressources.

9. Voir *Relations entre le programme de français, langue d'enseignement, et les autres éléments du Programme de formation*, p. 22-23.

10. Voir *Relations entre le programme de français, langue d'enseignement, et les autres éléments du Programme de formation*, p. 24-25.

Indispensable au développement de l'autonomie, l'exercice du jugement critique, faisant appel à la comparaison, à la mise en relation, à l'analyse et à la synthèse, apparaît comme un autre élément incontournable de la dernière année du cycle. Les élèves sont amenés à intégrer l'ensemble de leurs connaissances, à les consolider et à les approfondir à l'intérieur de situations qui demandent une profondeur d'analyse et une distanciation critique accrues. Qu'ils aient à s'informer pour étoffer une position et défendre une opinion ou qu'ils aient à apprécier des œuvres en s'y référant, il leur faut apprendre à accéder à une lecture de plus en plus distanciée. Pour cela, ils doivent se donner des critères leur permettant de recourir de façon avisée à une variété de ressources qu'offrent les médias et les technologies ainsi que le potentiel de la classe, de l'école et de leur environnement. C'est particulièrement grâce au partage et à l'échange, lors de discussions ou de mises en commun, que la distanciation nécessaire à l'expression d'un jugement critique éclairé se construit.

Les tâches complexes pour la réalisation desquelles les élèves doivent mobiliser leurs compétences leur demandent d'évaluer, de façon de plus en plus autonome, les connaissances dont ils disposent et celles à acquérir. Ces tâches devraient les conduire à établir des liens étroits entre les exigences des situations et les critères d'évaluation qui s'y rattachent. Ils devraient ainsi pouvoir reconnaître des manifestations associées aux différents critères pour témoigner de l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Avec le soutien de l'enseignant, ils doivent apprendre à faire appel à leur jugement critique de façon à se donner une représentation juste de leur niveau de compétence et à choisir des activités pour affiner leurs apprentissages et, au besoin, remédier à leurs difficultés. En somme, les élèves devraient être en mesure d'allier autonomie et jugement critique pour s'engager de plus en plus activement dans le processus d'évaluation.

Engagement et pouvoir d'action

Dans la classe de français de la dernière année du cycle, chaque élève devrait pouvoir expérimenter de façon tangible son pouvoir d'action à l'égard de la langue française et de la culture francophone en s'impliquant, d'une manière ou d'une autre, dans sa communauté.

L'enseignant amène les élèves à réfléchir à la question de la langue et de la culture dans la société et à explorer des possibilités d'intervention dans la classe et l'école, voire à l'extérieur de l'école. Il est attentif à leurs capacités et à leurs besoins et les incite à suggérer eux-mêmes des actions dans lesquelles ils pourraient s'impliquer seuls ou avec d'autres. Il les aide à voir en quoi leurs compétences en français pourraient être mises à contribution dans la réalisation de tâches qui leur tiendraient à cœur et qui pourraient avoir un impact sur leur milieu à court ou à moyen terme. Il les guide dans leur réflexion pour s'assurer que les actions projetées sont au service de la structuration de leur identité et d'une plus grande maîtrise de la langue. Il les incite à se mettre à l'œuvre en mobilisant leurs compétences transversales, en particulier leur créativité.

Parmi les façons d'expérimenter le pouvoir d'action lié à la langue et à la culture, un élève pourrait, par exemple, utiliser son intérêt pour la chanson en s'engageant à produire, pour sa classe, un bulletin d'information sur les nouveautés francophones. Des élèves intéressés par le cinéma, la bande dessinée et la science-fiction pourraient concevoir des capsules radiophoniques présentant leurs coups de cœur francophones. Un groupe d'élèves pourrait se porter volontaire pour accompagner les nouveaux élèves de l'école en prenant en charge l'explicitation de textes qui réglementent la vie scolaire ou en multipliant les occasions d'échanges en français avec les élèves immigrants afin de faciliter leur intégration. D'autres pourraient proposer un service d'information ou de promotion dans l'école en assurant des tâches de conception et de révision linguistique.

Tous les élèves, compte tenu de leurs champs d'intérêt, de leurs besoins et de leurs capacités, devraient être placés dans des situations qui les amènent à explorer, à s'impliquer et à se dépasser. Chacun, à la mesure de ses possibilités, devrait trouver dans l'action une source de réalisation personnelle et de valorisation. Le caractère concret de l'expérimentation devrait contribuer à accroître leur conscience de l'importance de la langue pour apprendre, communiquer, s'ouvrir aux autres et accéder à divers métiers.

Différenciation pédagogique¹¹ et apprentissage en classe de français

Déjà présente dans la classe depuis le début du primaire, la différenciation pédagogique doit résolument marquer la classe de français de la dernière année du cycle. La diversité des jeunes, de leurs origines et des contextes sociaux et culturels dont ils sont issus ainsi que leur façon d'apprendre, leur bagage de connaissances, leur degré d'intérêt pour l'école et leur désir d'affirmation sont autant de facteurs à considérer pour nourrir et orienter l'apprentissage au sein de la classe. En l'absence d'un choix entre plusieurs cours de français correspondant à différents champs d'intérêt, l'enseignant a la responsabilité de leur proposer des situations qui comportent des choix de divers ordres : sujets à aborder, angles de traitement à adopter, textes et œuvres à lire et à écouter, genre de production à faire à l'oral ou à l'écrit, démarche, modalités et outils de travail à privilégier, etc.

Tout en présentant aux élèves diverses possibilités et en étant à l'écoute de leurs propositions, l'enseignant précise les apprentissages à faire sur la langue, les textes et la culture, fournit des balises et explicite ses exigences. Il leur apprend à choisir de façon éclairée les tâches qui vont leur permettre de progresser en plus de susciter leur intérêt et leur engagement. En cours d'apprentissage, il interagit avec eux pour les amener à mobiliser efficacement des stratégies, des notions et des concepts ainsi que des repères culturels appropriés.

En plus d'être un facteur de motivation, la différenciation constitue un moyen d'explorer la dimension sociale de la langue et de la culture à des fins d'apprentissage. Il appartient à l'enseignant de faire voir aux élèves que des travaux diversifiés menés individuellement et en sous-groupe sont interdépendants et peuvent profiter à chaque individu comme à l'ensemble de la classe. Il doit planifier des séances de travail au cours desquelles les élèves ont à partager et à comparer leurs lectures, leurs productions, leurs quêtes d'information et leurs démarches. En fonction de ses intentions pédagogiques, il oriente les échanges collectifs et amène les élèves à faire des synthèses qui les aident à mettre en relief leurs apprentissages et à les structurer.

Par exemple, il peut guider les élèves pour qu'ils :

- établissent des liens entre divers angles de traitement d'un sujet ou d'un thème au profit d'une compréhension commune;
- dégagent des repères culturels d'ordre littéraire à partir de la lecture d'œuvres différentes;
- utilisent des concepts-clés pour organiser leurs connaissances d'ordre linguistique, textuel ou culturel;
- comparent des stratégies utilisées pour réviser leur textes.

La différenciation pédagogique actualisée dans le choix de tâches complémentaires planifié par l'enseignant permet aux élèves, quelles que soient leurs capacités, de se sentir parties prenantes de la communauté qu'est la classe et de se voir reconnus pour leur apport à l'apprentissage. En mettant l'accent sur les interactions sociales, l'enseignant favorise le développement d'une culture commune et d'un rapport positif à la langue.

11. L'annexe B (p. 162-173) présente un exemple de situation d'apprentissage et d'évaluation dans laquelle la différenciation pédagogique est mise en évidence.

Contexte pédagogique

Rôle des élèves

Les élèves du deuxième cycle doivent consolider leurs acquis, découvrir de nouvelles ressources et apprendre à les mobiliser de plus en plus efficacement. Ils sont incités à s'engager dans le développement de leurs compétences et amenés à prendre conscience de l'emprise que leur bagage de connaissances leur permet d'avoir sur une variété de situations. Ils sont invités à profiter des défis qui leur sont proposés et qu'ils se donnent pour affiner leur jugement critique, élargir leur vision du monde et approfondir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes. Ils devraient ainsi découvrir peu à peu ce que signifie agir par la parole.

Guidés par l'enseignant, qui les incite à faire des retours réflexifs sur leurs apprentissages, ils doivent faire régulièrement le point sur leurs démarches ainsi que sur les connaissances et les repères culturels qu'ils se constituent. Ils apprennent à reconnaître leurs forces et leurs difficultés dans divers contextes et à conserver des traces des diagnostics et des commentaires qu'ils reçoivent ou font eux-mêmes au regard de leur cheminement. Ils doivent acquérir l'habitude de recourir à ces traces pour s'engager activement, seuls ou avec des pairs, dans des actions de régulation et de remédiation.

Agir comme modèle linguistique et passeur culturel pour susciter l'engagement dans l'apprentissage

Rôle de l'enseignant¹²

Il importe que l'enseignant propose un environnement où la langue française et la culture francophone¹³ sont mises en valeur. Modèle linguistique, il doit cultiver chez les élèves le goût, le plaisir et la fierté de s'exprimer en français, à l'écrit comme à l'oral, et créer des conditions qui favorisent l'expérimentation d'usages divers de la langue. « Passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999), il lui faut être stimulant et crédible pour convaincre les élèves de l'intérêt de se constituer des repères culturels et de s'y référer pour structurer leur identité, devenir de plus en plus aptes à comprendre le monde dans lequel ils vivent et ont à intervenir. Médiateur, il doit favoriser un climat de confiance, s'adapter aux besoins d'apprentissage des élèves et leur apporter le soutien nécessaire pour qu'ils connaissent de véritables réussites.

En tant que guide, il lui appartient de trouver les contextes, les déclencheurs, les problématiques et les questions qui donnent un sens à la structuration des connaissances à laquelle il conduit les élèves. Il lui faut puiser dans son expérience, mettre ses propres ressources à contribution, se concerter avec ses collègues et faire preuve d'inventivité pour établir des liens entre les compétences disciplinaires, les domaines généraux de formation et les compétences transversales dans les situations qu'il propose. Il doit enfin concevoir un enseignement qui favorise un apprentissage où sont associés de manière dynamique l'analyse de la situation de communication, la mobilisation de stratégies efficaces, le recours à des notions et à des concepts pertinents ainsi que l'engagement dans une démarche réflexive. Les interventions de l'enseignant doivent tenir compte des principes pédagogiques présentés dans l'encadré ci-après.

12. L'annexe A (p. 160-161) met en évidence les rôles de passeur culturel, de modèle, de planificateur et de guide que l'enseignant peut exercer à l'égard de la littérature.

13. Au sujet de la contribution essentielle de la langue et de la culture aux visées du Programme de formation du secondaire, voir le chapitre 1.

Cultiver le goût, le plaisir et la fierté d'apprendre

Faire de la salle de classe un lieu d'expérimentation où le succès est vu comme l'aboutissement d'un cheminement, où l'insuccès est traité comme un défi que le savoir-faire de l'enseignant aide à surmonter et où l'évaluation est d'abord et avant tout au service de l'apprentissage.

Valoriser l'acquisition de connaissances

Créer des conditions qui permettent de relever de réels défis, en faisant voir l'apport des connaissances à la construction de sens ainsi que l'impact des choix linguistiques et textuels sur la lecture, l'écriture et la communication orale.

Instaurer des pratiques fréquentes de lecture, d'écriture et de communication orale

Tirer profit du quotidien de la salle de classe et de la vie scolaire pour que les élèves aient de multiples occasions de faire appel à leurs ressources, d'interrelier leurs compétences, d'en réguler l'utilisation et d'opérer des transferts.

Varié et différencier les approches

Offrir des modalités de travail et des tâches qui stimulent l'intérêt, font appel à des stratégies différentes, tiennent compte des diverses façons d'apprendre et sollicitent la capacité d'adaptation des divers types d'élèves.

Construire de nouveaux apprentissages sur des bases solides

S'assurer que les élèves ont une représentation juste des concepts en jeu, qu'ils perçoivent les liens avec les connaissances qu'ils possèdent, qu'ils voient la pertinence d'acquérir de nouvelles connaissances dans la situation et qu'ils corrigent, au besoin, des erreurs associées à des apprentissages antérieurs.

Rendre les élèves actifs et conscients de leurs apprentissages

Aider les élèves à dégager leurs forces, à reconnaître leurs difficultés, à préciser et à expérimenter des actions menant à une amélioration, à comparer leurs différentes productions, à percevoir, dans leurs interactions avec les autres, ce qui révèle les limites de leurs compétences réciproques et à voir en quoi ils ont approfondi ou étendu leur connaissance de la langue française et de la culture francophone.

Miser sur l'efficacité

Amener les élèves à réfléchir à l'efficacité de leurs actions aussi bien en ce qui a trait à la communication, à l'utilisation de leurs stratégies de détection et de correction qu'au développement de leur autonomie.

S'appuyer sur la communauté d'apprentissage

Créer un climat de confiance et de partage où les élèves sont appelés à formuler et à solliciter des commentaires généraux et spécifiques sur leurs lectures, leurs écrits et leurs prises de parole, à confronter leurs habitudes et leurs attitudes culturelles et à discuter de leurs apprentissages.

Exiger la qualité en toute situation, à l'écrit comme à l'oral

Faire appel au jugement critique des élèves pour développer leur sensibilité à la qualité de la langue et les amener à en respecter les usages et les règles dans leurs communications.

Mettre les technologies de l'information et de la communication au service du développement des compétences¹⁴

Apprendre aux élèves à recourir aux technologies pour trouver, valider et partager de l'information, pour concevoir, réviser et diffuser des productions orales et écrites ainsi que pour entrer en communication avec des destinataires authentiques et variés.

14. L'annexe D (p. 175-177) présente des indications relatives aux technologies de l'information et de la communication.

Apprentissage et évaluation

Conformément à la Politique d'évaluation des apprentissages et dans la continuité du programme du premier cycle du secondaire, l'évaluation apparaît avant tout comme un moyen de soutenir les élèves en cours d'apprentissage et de favoriser leur progression.

Apprendre à s'autoévaluer : une clé pour progresser

L'enseignant doit amener les élèves à se distancier de leur travail et à développer leur capacité à s'autoévaluer. Pour ce faire, il doit leur préciser les exigences propres à la situation, leur présenter les critères d'évaluation ainsi que leur apprendre à justifier leur évaluation en se référant à leur production et à leur démarche. Les élèves peuvent aussi évaluer le travail de leurs pairs et confronter leur jugement avec celui de l'enseignant et celui d'autres élèves. Des moments d'autoévaluation systématiques doivent être prévus pour leur permettre d'affiner leur jugement, de développer une image plus juste d'eux-mêmes et d'être actifs dans la recherche de moyens de s'améliorer.

Fournir aux élèves des rétroactions fréquentes sur leurs démarches et leurs productions

En cours d'année et de cycle, il importe que l'enseignant élabore graduellement son jugement sur les compétences des élèves. En gardant à l'esprit les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle, il doit prêter attention à la démarche qu'ils suivent ainsi qu'aux processus, aux stratégies, aux notions et aux concepts qu'ils mobilisent pour juger de la qualité des productions. Dans les situations qu'il propose, il doit inviter les élèves à garder des traces représentatives aussi bien de la planification que de la réalisation et de l'évaluation de leur démarche, et les guider pour qu'ils sélectionnent celles qui marquent la progression de leurs apprentissages au regard de chacune des compétences. Ces diverses traces (annotations de textes, schémas organisateurs, versions de travail d'un texte, commentaires, enregistrements, autoévaluations, etc.) peuvent être consignées, entre autres, dans un dossier d'apprentissage, un carnet de lecture ou un portfolio. Elles fournissent à l'enseignant des renseignements qui complètent ceux que lui apportent l'observation et le questionnement. Il dispose ainsi de différentes données pour suivre l'évolution des compétences des élèves, faire le point sur les connaissances textuelles et linguistiques construites et intégrées, diagnostiquer leurs difficultés, tracer un portrait de la classe, déterminer les apprentissages à faire et prévoir des activités de régulation et de remédiation.

Pour soutenir son travail de régulateur et de juge, l'enseignant doit s'appuyer sur le programme et, plus particulièrement, sur les tableaux de développement des compétences, les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle. Il s'appuiera également sur la *Politique d'évaluation des apprentissages*, *Les échelles des niveaux de compétence*, les exemples de situations d'évaluation fournis par le Ministère et les données relatives aux résultats des élèves en français, langue d'enseignement, à la fin du secondaire.

Relations entre le programme de français, langue d'enseignement, et les autres éléments du Programme de formation

Le français, langue d'enseignement, occupe une place privilégiée au cœur de la formation des élèves. La langue et la culture jouent un rôle intégratif et permettent de créer plusieurs liens entre les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage. Au deuxième cycle, l'enseignant veille à ce que les élèves approfondissent des problématiques en les abordant sous divers angles. Il tient aussi compte des visées du Programme de formation et leur fait prendre conscience de l'importance d'intégrer les connaissances construites en français et dans les autres disciplines pour structurer leur identité, développer leur pouvoir d'action et construire leur vision du monde.

Relations avec les domaines généraux de formation

Qu'il enseigne à des élèves inscrits au parcours de formation générale ou au parcours de formation générale appliquée, l'enseignant doit relever le défi qui consiste à tenir compte des réalités d'aujourd'hui dans cinq domaines particuliers : *Santé et bien-être*, *Orientation et entrepreneuriat*, *Environnement et consommation*, *Médias*, *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Il lui faut traduire les intentions éducatives de ces domaines généraux de formation dans des tâches concrètes qui font appel aux différentes familles de situations. Il demande aux élèves de prendre une distance critique, de s'interroger et de s'engager dans la recherche de réponses à diverses questions associées à ces domaines. Il les aide à trouver du sens à leurs apprentissages en leur faisant établir des liens, d'une part, entre ce qu'ils apprennent à l'égard de l'information, de la pensée critique et de la création et, d'autre part, entre les situations de leur vie quotidienne ou entre des phénomènes sociaux et différentes problématiques du monde contemporain.

Les domaines généraux de formation peuvent s'intégrer de différentes façons dans une situation d'apprentissage. Les axes de développement fournissent des pistes d'action pour orienter le déroulement d'un projet ou d'une tâche. Par exemple, après la lecture d'un roman, les élèves peuvent être invités à comparer ce roman à son adaptation cinématographique et à rédiger une

critique en utilisant des critères adaptés aux médias concernés (*Médias*). Une même situation pourrait se prêter à la poursuite de plus d'une intention éducative et laisser place à la différenciation. Ainsi, à la suite du visionnement d'un documentaire sur les inégalités sociales, des élèves pourraient s'intéresser à la conception du film et organiser une rencontre avec le réalisateur (*Orientation et entrepreneuriat*), alors que d'autres pourraient organiser une table ronde pour discuter du sujet abordé sous différents angles (*Vivre-ensemble et citoyenneté*, *Environnement et consommation*).

Relations avec les compétences transversales

La compétence transversale *Communiquer de manière appropriée* est indissociable des trois compétences disciplinaires en français. Celles-ci sollicitent particulièrement les compétences transversales d'ordre intellectuel *Exploiter l'information*, *Exercer son jugement critique* et *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* tout en faisant appel, de façon plus ou moins marquée selon les situations, aux autres compétences transversales.

Les élèves font face à des défis supplémentaires lorsqu'une situation d'apprentissage requiert le développement simultané de compétences transversales et disciplinaires dont les composantes se complètent, s'interpénètrent et s'influencent. Les composantes servent de guides à l'enseignant pour orienter ses interventions pédagogiques et amener les élèves à déployer un large éventail de ressources. Au moment du retour sur la situation ou de l'autoévaluation, ils sont appelés à réfléchir à la fois sur le processus mis en branle pour exercer une compétence transversale et sur le processus, les stratégies, les notions et les concepts mobilisés dans l'exercice d'une compétence disciplinaire. Guidés par l'enseignant, ils précisent l'apport de leurs apprentissages en français au développement de leurs compétences transversales et sont amenés à constater que la langue agit comme un outil essentiel qui les aide à structurer et à exprimer leur pensée.

Exemples de relations entre les visées du Programme de formation, les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les familles de situations

Les situations brièvement décrites ci-dessous présentent, parmi une grande possibilité de situations, quelques exemples d'interrelations d'un domaine général de formation, d'une ou de plusieurs compétences transversales et

de familles de situations. La variété des interrelations permet de tenir compte des champs d'intérêt et des besoins d'apprentissage des élèves.

| Visée du Programme de formation | Compétence transversale | Famille de situations |
|---|---|---|
| <i>Construire sa vision du monde</i> | <i>Exploiter les technologies de l'information (Compétence d'ordre méthodologique)</i> | <i>Créer des textes « littéraires »</i> |
| Des élèves sont amenés à participer à un échange de textes avec un groupe d'un autre pays de la francophonie. Par l'écriture d'une nouvelle littéraire vraisemblable, chacun est invité à faire connaître une fête significative du pays dans lequel il vit. Cet échange de textes permettra aux élèves de réfléchir à leur propre culture et de se donner de nouveaux repères culturels. Ils auront à communiquer par courriel pour échanger leurs textes et réagir à ce qu'ils auront lu. | | |
| Domaine général de formation | Compétence transversale | Famille de situations |
| <i>Santé et bien-être</i> | <i>Exploiter l'information Exercer son jugement critique (Compétences d'ordre intellectuel)</i> | <i>S'informer (à l'écrit et à l'oral)</i> |
| Dans la foulée du débat relatif aux organismes génétiquement modifiés (OGM), des élèves se penchent sur la question de l'étiquetage obligatoire. Afin de se former une opinion et d'orienter leurs choix alimentaires, ils exploitent l'information qui provient de sources médiatiques écrites et orales et jugent de leur validité. Ils confrontent les façons de voir d'auteurs dont le champ d'expertise, l'appartenance géographique et le degré d'objectivité varient. Ils établissent des liens entre les renseignements et sélectionnent les plus pertinents pour appuyer leur façon de voir. | | |
| <i>Orientation et entrepreneuriat</i> | <i>Mettre en œuvre sa pensée créatrice (Compétence d'ordre intellectuel) Coopérer (Compétence d'ordre personnel et social)</i> | <i>Informier</i> |
| Le conseil d'élèves a confié à une classe de français la préparation d'une campagne publicitaire entourant la présentation, à l'école, d'une pièce de théâtre et la dégustation de produits régionaux au cours de l'entracte. Les élèves coopèrent pour planifier le travail, pour trouver des idées originales, pour choisir des procédés linguistiques qui contribuent à capter l'attention des lecteurs et pour se donner des règles afin d'assurer la contribution harmonieuse de chacun à la réalisation des tâches. | | |

| Domaine général de formation (Suite) | Compétence transversale (Suite) | Famille de situations (Suite) |
|---|--|--|
| <i>Environnement et consommation</i> | <i>Se donner des méthodes de travail efficaces (Compétence d'ordre méthodologique)</i> | <i>Poser un regard critique Informer (à l'écrit et à l'oral)</i> |
| <p>À l'occasion de la Semaine de l'environnement, des élèves préparent un dossier sur l'utilisation de l'eau potable en prévision d'une table ronde qui réunira des élèves, des parents, des membres du personnel de l'école et un expert. Ce dossier comprendra quelques textes qui présenteront des prises de position différentes, une description de l'opinion des élèves de la classe et des suggestions d'actions à mener. Compte tenu de l'ampleur de la tâche et du temps imparti, les élèves doivent se donner des méthodes de travail efficaces. Ils déterminent les ressources disponibles, anticipent les étapes à réaliser, répartissent les tâches entre eux et, en cours de réalisation, se réajustent au besoin pour respecter les échéances.</p> | | |
| <i>Médias</i> | <i>Résoudre des problèmes (Compétence d'ordre intellectuel)</i> | <i>Appuyer ses propos</i> |
| <p>Collaborateurs au journal scolaire, des élèves doivent transformer le compte rendu d'une discussion du conseil d'élèves en un court article destiné à influencer la communauté au sujet des menus offerts à la cafétéria de l'école. Ils abordent cette tâche dans une optique de résolution de problèmes. En tenant compte de la situation, ils retiennent les arguments les plus valables, explorent diverses façons de les présenter, rédigent une version provisoire, sollicitent des commentaires et rédigent la version finale.</p> | | |
| <i>Vivre-ensemble et citoyenneté</i> | <i>Exercer son jugement critique (Compétence d'ordre intellectuel)</i> | <i>Découvrir des univers littéraires</i> |
| <p>Des élèves préparent des suggestions de livres et d'auteurs pour un groupe de jeunes nouvellement arrivés au Québec. Leurs suggestions visent à sensibiliser ces jeunes à la culture qui se manifeste à travers la littérature québécoise et à les inviter à faire des liens avec leur propre culture. À cette fin, chaque élève est appelé à tirer profit de ses expériences de lecture et de ses connaissances littéraires ainsi qu'à exercer son jugement critique pour se donner des critères au regard des repères culturels afin de choisir les livres les plus appropriés.</p> | | |

Exemples d'actualisation des domaines généraux de formation pour la dernière année du cycle¹⁵

Pour amener les élèves à devenir de plus en plus compétents en français et à s'intéresser à la langue et à la culture en société, la classe et l'école doivent leur fournir des contextes qui sont liés le plus souvent, mais non exclusivement, à l'actualité locale, nationale ou internationale et qui rejoignent les intentions

éducatives des domaines généraux de formation. Le tableau ci-dessous présente, pour chacun de ces domaines, des questions pouvant mener à des quêtes d'information ou à des réflexions ainsi que des exemples de situations et de tâches visant à susciter l'engagement des élèves.

| Santé et bien-être | Orientation et entrepreneuriat |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Comment la lecture peut-elle contribuer au bien-être d'une personne? – Quel est le rôle de la variété de langue utilisée pour favoriser de bonnes relations interpersonnelles ou envenimer une situation? – Quelle attitude, quels mots et quelles expressions peut-on utiliser pour faire valoir ses choix personnels à l'égard de la sexualité? – Comment trouver les mots pour venir en aide à une personne souffrant de détresse psychologique? – Comment la lecture ou la chanson peuvent-elles contribuer au bien-être d'une personne et lui permettre de se créer un réseau de relations interpersonnelles? <ul style="list-style-type: none"> ▶ Rédiger des fiches-conseils pour présenter des pistes de solution et des références sûres à consulter au sujet de problèmes de santé qui préoccupent les jeunes. ▶ Agir comme mentor pour soutenir l'intégration des nouveaux élèves de première secondaire. ▶ Participer à une discussion sur le stress dans la vie scolaire afin de réfléchir sur les habitudes de vie et sur des changements souhaitables pour un mieux-être. ▶ Sensibiliser des jeunes aux conséquences de la pratique des sports dangereux en rédigeant des textes de fiction ou en interviewant des spécialistes qui interviennent en réhabilitation. | <ul style="list-style-type: none"> – Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? – Dans un emploi où l'on interagit avec un public varié : <ul style="list-style-type: none"> • Comment entrer en contact avec des clients connus et des touristes? • Comment réagir devant une personne qui parle une autre langue que la sienne? – Quels règlements et lois encadrent le travail des jeunes? <ul style="list-style-type: none"> ▶ Faire des démarches pour recevoir des artisans de la chaîne du livre (auteur, éditeur, distributeur, libraire, etc.) et préparer des entrevues avec eux. ▶ S'impliquer dans la réalisation et la diffusion d'un recueil de textes. ▶ Agir comme « réviseur linguistique » pour l'affichage dans l'école. ▶ Agir comme maître de cérémonie ou s'occuper de l'accueil lors d'un événement. ▶ Agir comme porte-parole d'un groupe pour faire valoir des revendications. ▶ Rédiger un curriculum vitæ qui met en évidence ses compétences en lecture, en écriture et en communication orale. ▶ Vivre une expérience de « stage d'un jour » et en rendre compte en présentant un jeu de rôles qui met en évidence les défis que cela comporte sur le plan de la langue parlée. |

15. Ces exemples pourraient aussi constituer une source d'inspiration pour la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation destinées aux élèves des deux premières années du cycle.

| Environnement et consommation | Médias |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Quelles sont les forces et les faiblesses de différents logiciels de correction de texte à considérer pour faire un achat? – Le gouvernement devrait-il créer des incitatifs pour promouvoir la culture québécoise francophone? – Quel comportement devrait-on adopter lorsqu'on n'est pas servi en français dans un commerce? – Les maisons d'édition et les librairies québécoises sont-elles menacées par la mondialisation? – Pourquoi certains livres québécois sont-ils imprimés à l'étranger? – Quels procédés linguistiques les publicitaires privilégient-ils pour intéresser ou pour convaincre différents publics cibles? – Quelle place les films francophones occupent-ils dans les salles de cinéma du Québec? ▶ Faire le résumé d'un article de vulgarisation scientifique concernant les changements climatiques et le proposer pour le site Web de l'école. ▶ Mettre sur pied une collecte de livres d'occasion et en faire le tri pour les remettre à des organismes de charité. ▶ Rédiger des capsules pour promouvoir la consommation responsable. ▶ Mener une enquête dans son école sur la consommation de produits culturels francophones. ▶ Échanger sur ses habitudes culturelles et s'interroger sur la place que le français y occupe. | <ul style="list-style-type: none"> – Comment peut-on juger de la qualité de la langue utilisée dans les médias écrits et télévisuels ainsi que dans les sites Internet? – En quoi les exemples fournis dans différents dictionnaires reflètent-ils la culture québécoise? – Quel rôle le Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC) joue-t-il par rapport au contenu des émissions radiophoniques? – Quel usage la télévision (ou la publicité) fait-elle des variétés de langue? Quel est l'effet recherché? – Comment définir le plagiat et le piratage à l'ère des technologies? – Tous les journaux francophones donnent-ils la même représentation de la réalité? Qu'en est-il des événements rapportés dans d'autres langues? – Qu'entend-on par convergence médiatique? En quoi cela peut-il constituer un atout ou une menace pour la liberté d'expression? ▶ Préparer des capsules linguistiques ou culturelles pour la radio, le journal ou le site Web de l'école. ▶ Vivre une expérience de type « dix jours sans télévision ni Internet » et en rendre compte dans le journal scolaire. ▶ Organiser dans l'école un événement mettant en évidence la qualité de la langue orale ou écrite dans les médias. ▶ Rédiger un article pour faire connaître des personnes ou des organismes qui ont marqué leur milieu quant à la promotion du français. |
| Vivre-ensemble et citoyenneté | |
| <ul style="list-style-type: none"> – Jusqu'où un humoriste ou un journaliste peut-il aller dans sa façon de parler de sujets « sensibles » (ex. identité linguistique, condition des femmes, signes religieux, stéréotypes ethniques)? – Pourquoi le projet de loi 101 a-t-il été adopté au Québec? – Que veut dire « vivre en français » dans un milieu majoritaire et dans un milieu minoritaire? – Quel rôle jouent les habiletés linguistiques dans la gestion pacifique des conflits? ▶ Amorcer une correspondance scolaire avec des jeunes d'une école francophone d'une autre province ou d'un autre pays. ▶ Accompagner des immigrants, jeunes ou adultes, dans leur apprentissage du français et en témoigner. ▶ S'engager dans une activité ou un projet où se côtoient des personnes de différentes générations, être attentif aux traces de l'évolution de l'usage de la langue et partager ses constats avec ses pairs. | |

Exemples d'actualisation des compétences transversales pour la dernière année du cycle¹⁶

Pour amener les élèves à poursuivre le développement et l'actualisation de leurs compétences transversales, la classe et l'école doivent leur fournir des occasions fréquentes d'y recourir. Il appartient à l'enseignant de profiter des contextes et des situations propres à la classe de français pour développer

de façon intégrée les compétences transversales et les compétences disciplinaires. Le tableau ci-dessous présente des interrogations pouvant donner lieu à des tâches ou à des activités d'enseignement et d'apprentissage.

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">Exploiter l'information</p> | <p style="text-align: center;">Résoudre des problèmes</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> – Quelles stratégies de lecture doit-on maîtriser pour rendre sa recherche d'information efficace devant une multitude de sources de renseignements? – Comment discerner les informations essentielles à sa recherche? Quel traitement accorder à celles qui sont complémentaires? – Quels critères faut-il prendre en considération lorsqu'on souhaite que les informations recueillies donnent du crédit à une prise de position? – À quels types d'écrits faut-il recourir au moment d'analyser et de synthétiser des informations provenant de plusieurs textes? – À quelles stratégies doit-on recourir pour que les informations tirées des documents de référence ne constituent pas des actes de plagiat? | <ul style="list-style-type: none"> – Comment prendre en compte la complexité d'une situation globale? – Comment utiliser des procédés d'écriture qui produisent l'effet recherché sur le lecteur? – Quelles attitudes adopter et quels moyens se donner pour mieux diagnostiquer les sources et la nature de ses difficultés qui persistent d'un écrit à un autre? – Comment interpréter et prendre en considération les commentaires d'un pair ou de l'enseignant pour en faire un outil d'amélioration de ses écrits ou de ses prises de parole? – Comment donner des explications à un pair qui a un problème d'écriture qu'il ne comprend pas? |
| <p style="text-align: center;">Exercer son jugement critique</p> | <p style="text-align: center;">Mettre en œuvre sa pensée créatrice</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> – Quel gain peut-on retirer d'une recherche approfondie sur un sujet controversé pour construire son opinion et la confronter avec celle d'autres élèves? – Comment soutenir une position personnelle sans se laisser rapidement influencer par des pairs qui ont une opinion différente? – Quels critères peut-on se donner pour choisir des textes qui doivent apporter un éclairage sur le contexte sociohistorique évoqué dans une œuvre? – Comment amener les gens de son entourage à nuancer le traitement médiatique d'un événement? | <ul style="list-style-type: none"> – Comment réécrire un passage pour introduire un nouveau personnage en créant un effet de surprise? – Quel texte de genre narratif et quels procédés d'écriture permettraient de rendre compte d'une histoire inspirée d'événements réels très émouvants? – Quels moyens astucieux permettraient de partager avec d'autres sa passion de la poésie? – De quelle façon pourrait-on faire découvrir à des gens d'une autre culture certaines chansons qui témoignent de repères culturels propres au Québec? |

16. Ces exemples pourraient aussi constituer une source d'inspiration pour la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation destinées aux élèves des deux premières années du cycle.

| Coopérer | Se donner des méthodes de travail efficaces |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Comment tirer profit des intérêts et des talents diversifiés de la classe au moment de la mise en place d’une situation d’apprentissage? – Quelles attitudes ou quelles interventions privilégier pour recentrer l’équipe sur le mandat de travail? – Comment aider d’autres élèves à organiser une quête de renseignements ou à choisir des stratégies efficaces? – À quelles habiletés faut-il recourir pour rédiger une synthèse d’équipe en mettant à profit la contribution de chacun? – Comment favoriser l’implication active des coéquipiers dans le cadre d’un échange autour de l’appréciation de textes littéraires? | <ul style="list-style-type: none"> – À quelles conditions le recours à des critères d’évaluation contribue-t-il à l’amélioration de ses productions écrites et orales? – Comment utiliser les critères d’évaluation que l’on s’est donnés au début d’une situation de lecture pour choisir les stratégies appropriées? – Quels indices ou quelles manifestations observer pour mesurer l’atteinte des objectifs au cours d’une prise de parole? – Sur quels renseignements s’appuyer pour répondre efficacement aux exigences d’une situation et cerner le travail à accomplir? |
| Actualiser son potentiel | Exploiter les technologies de l’information et de la communication |
| <ul style="list-style-type: none"> – En quoi le profil de lecteur, de scripteur et de locuteur établi en cinquième secondaire permet-il de cerner des défis personnels d’apprentissage et de faire des choix éclairés? – Comment orienter ses actions ou ses choix de tâches de façon à tendre vers la réussite de son cours de français? – Comment considérer ses intérêts et ses goûts au moment de faire un choix de textes en lecture ou en écriture? – En quoi la maîtrise de la langue permet-elle d’exercer une plus grande influence sur les autres? | <ul style="list-style-type: none"> – En quoi le fait d’établir son profil de locuteur à l’aide d’enregistrements numériques peut-il contribuer à cibler des apprentissages liés à la communication orale? – En quoi la fonction commentaire du logiciel Word peut-elle servir pour rétroagir sur les textes des pairs? – Comment les technologies peuvent-elles servir à faire connaître ses écrits ou ses opinions aux lecteurs des hebdomadaires locaux? – Comment faire connaître des écrivains et des artistes de la région à l’aide des technologies? |
| Communiquer de façon appropriée | |
| <ul style="list-style-type: none"> – Quels sont les éléments d’une situation de communication à prendre particulièrement en considération pour communiquer efficacement en classe de français, dans d’autres disciplines ou à l’extérieur de l’école? – Quelles ressources de la langue permettent de bien se faire comprendre en classe et dans différentes situations (échange avec son directeur d’école, ses parents, un futur employeur)? – Quels sont les avantages et les inconvénients des différentes façons de communiquer à partir des nouvelles technologies? Quels usages particuliers de la langue s’y rattachent? – En quoi les modèles de textes de différents genres peuvent-ils servir d’outils de référence ou de source d’inspiration pour s’exprimer et communiquer dans d’autres disciplines? | |

Relations avec les autres disciplines

Les élèves sont amenés à voir que de nombreux apprentissages réalisés dans l'ensemble de leur formation leur sont utiles en classe de français et que, de manière réciproque, leurs compétences en français sont essentielles au développement de leurs autres compétences disciplinaires. La mise en relation et l'intégration, dans leurs démarches, de stratégies et de connaissances issues de l'ensemble des disciplines contribuent à conférer davantage de signifiante à leurs apprentissages. Cela les aide à maximiser le développement de leurs compétences et à devenir de plus en plus structurés intellectuellement. Ils apprennent à considérer et à exploiter la langue dans ses fonctions d'expression, de communication, de création ainsi que de structuration de la pensée et de l'identité personnelle et sociale.

À l'intérieur des disciplines du domaine des langues, les élèves se constituent graduellement une représentation de ce qu'est une réalité linguistique et culturelle. Ils sont amenés à réfléchir aux liens qui existent entre la langue française et la langue seconde ou les autres langues qu'ils étudient ou parlent. Ils sont invités à dégager des aspects par lesquels elles s'apparentent ou se distinguent et à s'intéresser à l'origine des mots ainsi qu'aux emprunts linguistiques. Ils sont sensibilisés à la façon dont la société considère la langue et les aspects de la culture qui s'y rattachent et ils apprennent à tenir compte du rôle des repères culturels dans la compréhension et l'interprétation des textes écrits et oraux, courants et littéraires.

Dans les disciplines du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, les élèves sont appelés, comme en français, à dégager des règles à partir d'observations, à les mettre en application et à en expliciter le fonctionnement. Ils peuvent se servir de leurs connaissances relatives aux avancées technologiques et scientifiques pour juger de la vraisemblance des éléments mentionnés dans un texte ou une œuvre. La rigueur intellectuelle requise pour le travail ayant trait aux conjectures et aux hypothèses de même que pour l'explicitation de démarches devrait leur être utile au moment de rédiger des explications et des justifications ou de construire des argumentations.

Dans les disciplines du domaine de l'univers social, une œuvre littéraire peut être abordée en fonction de la société qui y est dépeinte ou des événements qui y sont évoqués. En français, les repères culturels d'ordre historique et géographique que les élèves possèdent deviennent des ressources pour contextualiser une œuvre ou un texte, le comprendre, l'interpréter, en percevoir la portée ou encore pour poser un regard critique sur l'utilisation de faits réels dans des œuvres de fiction. Ils peuvent aussi employer ces repères pour tisser la toile de fond d'une création littéraire, justifier une prise de position ou mieux situer une réalité au moment de prendre la parole pour informer. L'apprentissage de stratégies liées à la lecture, l'approfondissement du concept de point de vue et la sensibilisation à l'évolution de la langue devraient en outre leur permettre d'aborder les textes historiques avec plus d'aisance.

Relier divers champs de la connaissance pour donner du sens à l'apprentissage et aborder la réalité dans toute sa complexité

Les situations propres aux disciplines du domaine des arts ont notamment en commun avec le cours de français la prise en compte des différents paramètres de la communication. Par exemple, le destinataire et le support de communication sont des éléments dont les élèves doivent tenir compte lors d'une production. Dans les disciplines artistiques tout comme en français, ils sont

amenés à développer leur capacité à apprécier une œuvre ou une création en se dotant de critères. Selon la discipline artistique, ils ont aussi à mobiliser des stratégies, des notions et des concepts qui touchent les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, la sensibilité esthétique et le développement de l'identité francophone et québécoise.

Les disciplines relevant du domaine du développement de la personne amènent les élèves à poser un regard critique sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure. Les sujets et les thèmes, par exemple le respect des droits des minorités ou le dépassement des limites du corps humain, peuvent être associés à des familles de situations liées à la pensée critique et contribuer au développement des compétences en lecture, en écriture et en communication orale. Le programme d'éthique et culture religieuse partage des préoccupations avec celui de français, particulièrement en ce qui concerne l'argumentation et le dialogue. Les repères culturels (chartes de

droits, maximes et vérités d'expérience, rites, lieux et objets de culte, etc.) propres à divers contextes éthiques et religieux peuvent également être utiles pour comprendre des textes et des œuvres touchant diverses cultures et époques ou véhiculant certaines idéologies.

Les élèves inscrits au projet personnel d'orientation pourront être invités à s'interroger sur le rôle que joue la communication orale dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, par exemple ceux de policier, de vendeur, de réceptionniste, d'avocat, d'enseignant, d'infirmier ou de médecin. Ils pourront également être sensibilisés à la place prépondérante qu'occupent la lecture et l'écriture dans plusieurs secteurs comme l'édition, le journalisme, la publicité et la traduction. Explorer le marché du travail, effectuer des démarches pour obtenir un emploi, simuler l'exercice d'un métier et faire un stage en milieu de travail sont autant de contextes signifiants qui peuvent être mis au service du développement des compétences en français. Réciproquement, la prise de conscience que les élèves font de leur profil de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur peut influencer leur exploration et les amener à réfléchir au rôle de la langue dans les rapports professionnels.

Relations avec le projet intégrateur

Le projet intégrateur vise à favoriser, à travers la réalisation d'un projet personnalisé, une intégration explicite des acquis réalisés par les élèves au cours de leur cheminement scolaire, tant en ce qui a trait aux compétences disciplinaires et transversales qu'aux domaines généraux de formation. Il offre ainsi aux élèves de la dernière année du secondaire une occasion privilégiée de mettre à profit les compétences développées en classe de français, que ce soit dans un projet de création littéraire, dans l'organisation et la réalisation d'événements ou dans la rédaction d'un essai affichant une position éclairée sur un enjeu de société.

COMPÉTENCE 1 Lire et apprécier des textes variés

*Le livre nous porte d'un mot à un autre, imagine des ailleurs qu'il transfigure en ici.
Mais la phrase s'achève et sans quitter l'ici, on est de nouveau ailleurs.
Hélène Dorion, Jours de sable*

Sens de la compétence

Pour développer la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, il importe que les textes, tout autant que les tâches qui leur sont associées, soient variés et présentent une complexité croissante. Qu'elles soient liées à l'information, à la pensée critique ou à la littérature, les tâches doivent exiger que des relations de plus en plus étroites soient établies entre plusieurs textes et entre les éléments constitutifs d'un même texte. La complexité des textes peut tenir, entre autres, au caractère spécialisé ou implicite du contenu, au référent culturel, à l'intertextualité, à la densité informative, à la modalité d'énonciation, à la particularité de la construction ou à la possibilité d'interprétations multiples. Ces facteurs constituent aussi des balises pour la constitution du répertoire personnalisé des élèves.

Cultiver le goût de lire et d'apprécier des textes courants et littéraires en proposant des défis stimulants

Les textes courants permettent aux élèves de satisfaire leur curiosité ou leur besoin d'apprendre et d'agir. Dans toutes sortes de situations, il leur est essentiel d'avoir des méthodes de travail et des stratégies efficaces pour soutenir leur mémoire, reconnaître les sources fiables, repérer les renseignements requis, les sélectionner et les organiser. La lecture dans un environnement technologique exige des élèves qu'ils soient des lecteurs polyvalents puisqu'ils doivent devenir habiles à utiliser des moteurs de recherche, à naviguer dans Internet, à conserver le fil conducteur de leurs idées d'un hyperlien à l'autre et à gérer une quantité importante d'informations.

Guidés par l'enseignant, les élèves poursuivent leur exploration des textes littéraires¹⁷, ce qui leur permet de continuer à construire leur vision du monde et leur représentation de la littérature, de sa diversité et de sa richesse. La lecture d'œuvres de différents genres, d'aujourd'hui et d'hier, d'ici et

d'ailleurs, les amène à découvrir une variété d'univers et de procédés d'écriture, à constater l'actualité ou l'universalité de certaines idées et à déterminer des repères révélant l'appartenance à une communauté ou à une culture (mode de vie, valeurs, institutions, etc.). Des liens explicites doivent être établis entre la lecture, l'écriture et la communication orale pour consolider et intégrer les représentations que les élèves se font de la langue, des textes et de la culture.

Pour soutenir les élèves dans leur travail d'appréciation de même que dans les défis qui les conduisent à entrer avec plus de profondeur dans les textes et à lire des textes plus exigeants, l'enseignant doit leur proposer des tâches qui les placent fréquemment en situation d'interagir avec leurs pairs. L'interaction est nécessaire pour qu'ils voient que la compréhension, l'interprétation et la réaction se constituent d'une manière dynamique plutôt que linéaire et pour qu'ils soient à même de constater le fait que la capacité d'apprécier les textes contribue à enrichir la capacité de les comprendre, de les interpréter et d'y réagir.

Le tableau qui suit met en relief les composantes de la compétence. Celles-ci nécessitent l'apprentissage d'une démarche qui permet de construire du sens¹⁸, de porter un jugement critique, de mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture ainsi que de réfléchir à sa pratique de lecteur.

17. L'annexe A (p. 160-161), met en évidence les rôles de passeur culturel, de modèle, de planificateur et de guide que l'enseignant peut exercer à l'égard de la littérature.

18. Des précisions relatives à la construction de sens et à l'appréciation sont fournies à l'annexe E (p. 178-180).

Compétence 1 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire

Construire du sens¹⁹

Planifier sa lecture en fonction de la situation • Comprendre et interpréter un texte • Y réagir • Évaluer l'efficacité de sa démarche

Porter un jugement critique

Évaluer la crédibilité des sources et la véracité de l'information dans les textes courants • Mettre en contexte une œuvre, un texte, un extrait, un propos ou une problématique • Se situer par rapport aux valeurs, au traitement thématique, aux procédés textuels et linguistiques ainsi qu'à l'utilisation du support médiatique • Se donner des critères pour faire ressortir la différence, la ressemblance, la nouveauté, l'intérêt ou la complémentarité d'un texte par rapport à un ou plusieurs autres • Confronter son appréciation avec celle de ses pairs et d'experts • Étayer et nuancer l'expression de son jugement

Lire et apprécier des textes variés

Réfléchir à sa pratique de lecteur

Se donner une démarche adaptée à la situation de communication • Évaluer l'efficacité de ses stratégies de lecture et d'appréciation • Déterminer des possibilités d'utilisation de ses stratégies et de ses connaissances dans d'autres contextes • Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes à l'égard de la langue, des textes, de la culture et de leurs standards • Se référer à son répertoire personnalisé • Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès, des points à améliorer ou à consolider et en conserver la trace

Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

S'appuyer sur ses connaissances relatives aux régularités de la langue et des textes pour en acquérir de nouvelles • Utiliser le métalangage de manière appropriée • Se constituer des réseaux de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires • Se constituer des repères culturels d'ordre linguistique et textuel • Se constituer des repères (œuvres, auteurs) dans le domaine littéraire • Recourir à des ouvrages de référence et à des outils technologiques

Critères d'évaluation²⁰

- Compréhension juste d'un ou de plusieurs textes
- Interprétation fondée d'un ou de plusieurs textes
- Réaction fondée à un ou à plusieurs textes
- Jugement critique et fondé sur un ou plusieurs textes
- Recours à une démarche et à des stratégies appropriées

19. Cette composante est détaillée davantage dans les tableaux qui présentent le processus et les stratégies de lecture (p. 43-52).

20. L'annexe F (p. 181-184) établit l'équivalence entre les critères du premier cycle et les formulations provisoire et définitive des critères du deuxième cycle.

21. Ces textes, conformes ou non à des modèles, présentent une certaine complexité en raison d'un ou de plusieurs de ces éléments : sujet ou thème abordé, angle de traitement inhabituel, densité informative, structure privilégiée, point de vue adopté, repères culturels sollicités, utilisation particulière de la langue.

Attentes de fin de cycle

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève lit et apprécie des textes consistants²¹, les met en relation avec d'autres et effectue des tâches qui requièrent une certaine profondeur d'analyse. Il s'informe à partir d'une variété de textes courants et de médias, découvre des univers littéraires et pose un regard critique sur les textes qu'il lit.

- Quand l'élève s'informe sur un sujet, il lit des textes courants provenant de sources variées et crédibles. Il trie, analyse et synthétise des renseignements provenant d'un ou de plusieurs textes dont il cerne le contenu, l'organisation et le point de vue.
- Quand l'élève découvre des univers littéraires, il lit des textes de genres différents provenant du Québec, de la francophonie et d'ailleurs. Il les situe dans leur contexte, en cerne le contenu, l'organisation et le point de vue.
- Quand l'élève pose un regard critique sur des textes courants et littéraires, il se réfère à des critères pertinents pour appuyer son jugement.

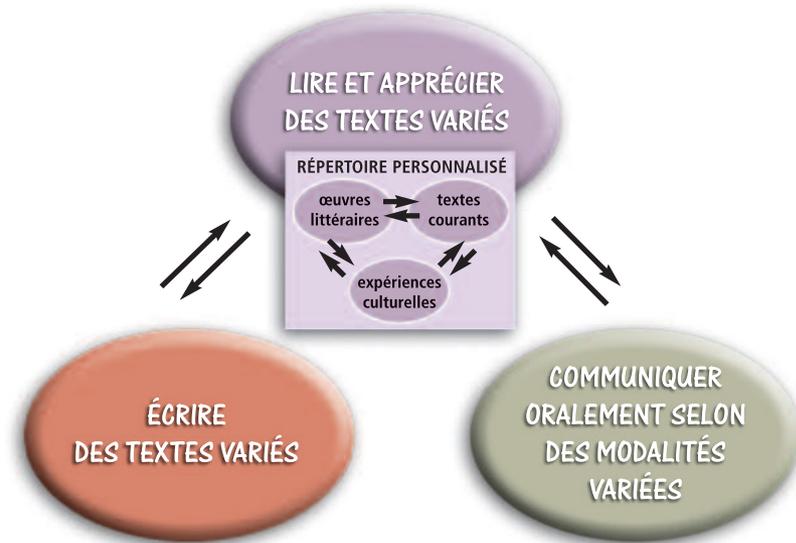
L'élève démontre une bonne compréhension de textes consistants et fonde son interprétation, sa réaction et son jugement critique en s'appuyant sur des éléments pertinents des textes, sur ses connaissances textuelles et linguistiques de même que sur ses repères culturels. Il porte un jugement critique sur les textes lus, tant sur le plan du contenu, de l'organisation, du point de vue que de la langue utilisée. Il adopte une démarche appropriée et utilise des stratégies efficaces selon la situation.

Au premier cycle du secondaire, les élèves se sont constitué un répertoire personnalisé d'œuvres littéraires qu'ils continuent à enrichir, au deuxième cycle, par la lecture annuelle d'au moins cinq œuvres littéraires narratives et d'au moins cinq œuvres littéraires complémentaires. Ils incluent aussi dans leur répertoire des textes courants et des expériences culturelles. Le schéma ci-contre illustre l'interrelation dynamique entre le répertoire personnalisé et les compétences.

La création d'un répertoire apparaît comme un moyen de valoriser et d'actualiser le bagage littéraire et culturel de chacun. Les différences de culture, de goûts et de perceptions doivent être prises en considération afin de permettre à la classe de se voir comme une communauté de lecteurs. L'enseignant encourage donc les élèves à partager leurs répertoires et à s'y référer pour suggérer des textes à lire et pour exécuter des tâches de lecture, d'écriture et de communication orale.

Le répertoire personnalisé des élèves peut prendre des formes variées, telles qu'un carnet de lecture ou un cyberfolio, et laisser place à leur créativité. Il peut contenir des éléments de différents ordres, par exemple des références bibliographiques ou cinématographiques, une banque de sources médiatiques, des notes biographiques, des citations, des commentaires d'experts ou des renseignements d'ordre historique, géographique ou sociologique qui les aident à situer les écrits dans un contexte. Il peut aussi contenir des traces d'apprentissage comme des réflexions personnelles, des réactions, des critères d'appréciation, des commentaires critiques, des synthèses de discussions, des comparaisons, des schémas ou des tableaux qui mettent en relation des œuvres ou des textes.

Pour juger des traces à conserver, l'enseignant amène les élèves à s'interroger sur la qualité, la quantité et l'organisation des éléments à consigner. Il les aide à se doter de critères pour décider des traces à garder dans leur répertoire. Il leur fait voir en quoi ce répertoire peut devenir une source de référence, pour eux comme pour l'ensemble de la classe, dans la réalisation de tâches de lecture, d'écriture et de communication orale.



Le tableau ci-après fournit des indications relatives à la qualité, à la provenance et à la diversité des œuvres et des textes de même qu'à la pertinence et à la diversité des expériences culturelles. Il constitue une référence pour guider les élèves dans leurs choix de lecture, pour soutenir le développement de leur compétence tout en tenant compte de leurs champs d'intérêt et pour favoriser la concertation entre les enseignants.

RÉPERTOIRE PERSONNALISÉ DES ÉLÈVES : BALISES POUR LES TROIS ANNÉES DU CYCLE

| | | | |
|--|-------------------------------------|---|--|
| LECTURES DE TEXTES LITTÉRAIRES OBLIGATOIRES | Critères de choix des œuvres | | <ul style="list-style-type: none"> – Qualité au regard de la langue, de la consistance du récit, de la construction narrative, du traitement thématique, du traitement des valeurs, de la créativité – Intérêt et pertinence au regard des possibilités de : <ul style="list-style-type: none"> • mise en relation avec d'autres œuvres littéraires, avec des textes courants et avec des expériences culturelles • mise en évidence de similitudes et de contrastes (genre, thématique, réalité évoquée, choix de narrateur, caractérisation des personnages, etc.) • mise en évidence de particularités (procédés linguistiques et textuels; repères culturels) – Diversité et complexité des défis posés aux élèves : multiples possibilités d'interprétation, intertextualité, résonance de l'œuvre, profondeur psychologique des personnages, ouverture à d'autres cultures, diversification des regards sur le monde, sollicitation des repères culturels constitués dans différentes disciplines, portée philosophique, etc. |
| | Œuvres narratives | Catégories d'œuvres | <ul style="list-style-type: none"> – Littérature pour les jeunes de 15 à 17 ans – Littérature pour le grand public – Classiques de la littérature |
| | | Genres d'œuvres | <ul style="list-style-type: none"> – Romans – Nouvelles, contes, légendes et mythes assemblés dans des recueils |
| | | Univers | <ul style="list-style-type: none"> – Récits policiers, historiques, fantastiques, biographiques, sociologiques, psychologiques, d'amour, d'anticipation, d'apprentissage, d'aventures, de voyage, de science-fiction, etc. |
| | | Nombre d'œuvres par année | <ul style="list-style-type: none"> – Au moins cinq, permettant d'aborder au moins trois univers différents et au moins trois auteurs différents |
| | | Provenance des œuvres et diversité au cours du cycle | <ul style="list-style-type: none"> – Huit œuvres québécoises – Sept œuvres provenant de la francophonie (Canada, France, Belgique, Antilles, Afrique, etc.) et du patrimoine mondial |
| | Œuvres complémentaires | Nombre d'œuvres par année | <ul style="list-style-type: none"> – Au moins cinq |
| | | Diversité des œuvres au cours du cycle | <ul style="list-style-type: none"> – Poèmes, chansons – Pièces de théâtre (au moins une), monologues – Œuvres diverses, y compris des œuvres illustrées, dont la bande dessinée – Œuvres engagées – Œuvres caractéristiques d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un courant |

RÉPERTOIRE PERSONNALISÉ DES ÉLÈVES : BALISES POUR LES TROIS ANNÉES DU CYCLE (Suite)

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| LECTURE DE TEXTES COURANTS | Critères de choix des textes | <ul style="list-style-type: none"> – Qualité au regard de la langue, de la consistance, de la construction, de la rigueur intellectuelle, de la validité – Intérêt et pertinence au regard des possibilités de : <ul style="list-style-type: none"> • mise en contexte d’œuvres littéraires, de faits d’actualité, de problématiques, d’usages linguistiques, de réalités sociales, d’expériences culturelles • mise en relation avec d’autres textes courants ainsi qu’avec des œuvres littéraires et des expériences culturelles • mise en évidence de similitudes et de contrastes (genre, sujet, traitement, point de vue, prise de position, source, support, etc.) • mise en évidence de particularités (procédés graphiques, textuels et linguistiques; repères culturels) – Diversité et complexité des défis posés à l’élève : possibilités d’interprétation, intertextualité, densité informative, profondeur de l’analyse, degré de spécialisation ou de vulgarisation, sélection et organisation de l’information, ouverture à d’autres cultures et à la sienne, diversification des regards sur le monde, sollicitation des repères culturels constitués dans différentes disciplines, portée sociale, appartenance idéologique, transparence et multiplicité des sources, etc. |
| | Genres de textes | <ul style="list-style-type: none"> – Textes qui visent à informer : article encyclopédique, dossier, reportage, entrevue, monographie, rapport, compte rendu, procès-verbal, fiche technique, capsule d’information, programme, etc. – Textes qui visent à convaincre et à faire connaître une opinion : éditorial, billet, message publicitaire, publiereportage, manifeste, commentaire critique, lettre ouverte, lettre de sollicitation, etc.; essai, au cours de la troisième année du cycle – Textes qui visent à faire agir : loi, règlement, traité, convention, charte, code, protocole, procédure, requête, contrat, bail, etc. |
| | Diversité des textes | <ul style="list-style-type: none"> – Textes de composition homogène et hétérogène (textes accompagnés d’illustrations et de schémas, page Web avec hyperlien, etc.) – Textes abordant des sujets liés à différents domaines : musique, histoire, géographie, science, technologie, sport, santé, éthique, langue, actualité, etc. – Textes destinés au grand public et à un public spécifique |
| | Diversité des supports | <ul style="list-style-type: none"> – Documents imprimés : livres, périodiques, magazines, quotidiens, brochures, dépliants, feuillets, etc. – Documents à l’écran : page Web, site Internet, cybercarnet, forum de discussion, courriel, etc. – Documents informatiques et numériques : logiciel, cédérom, DVD |
| | Provenance des textes | <ul style="list-style-type: none"> – Textes provenant de sources locales, nationales et internationales |
| | EXPÉRIENCES CULTURELLES | Intérêt et pertinence des expériences culturelles |
| | Diversité des expériences culturelles | <ul style="list-style-type: none"> – Rencontres avec des personnes faisant un usage particulier de la langue et des textes dans leur travail : bibliothécaire, documentaliste, conférencier, artiste, artisan de la chaîne du livre, traducteur, scénariste, journaliste, rédacteur publicitaire, concepteur de logiciel, etc. – Fréquentation de lieux et d’événements culturels : bibliothèque, librairie, théâtre, cinéma, salle de spectacle, musée, salon du livre, galerie virtuelle, club de lecture, concours littéraire, atelier d’écriture, etc. – Diversification des sources médiatiques : enregistrements sonores et audiovisuels (disque, vidéodisque, audiocassette, vidéocassette), émissions télévisuelles et radiophoniques, etc. |

Des familles de situations pour la compétence *Lire et apprécier des textes variés*

S'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias

Que ce soit pour comprendre une réalité, agir, inciter à agir ou se représenter des façons de penser, les élèves apprennent à mettre en relation des textes qui présentent une grande diversité en ce qui a trait aux sujets abordés, à l'angle à partir duquel ils sont traités, au point de vue adopté, aux supports utilisés et aux médias exploités. Ils sont amenés à comprendre le rôle et l'intérêt des procédés permettant de décrire ou d'expliquer une réalité, de mettre en relief des éléments ou de rapporter des propos.

Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation

Les élèves ont à observer les écrits sous plusieurs angles pour juger d'un propos ou pour commenter des façons d'écrire. Ils continuent à apprendre à tirer profit de leurs expériences, de leurs connaissances et de leurs repères culturels (œuvres lues, auteurs reconnus dans la communauté scientifique ou littéraire, stéréotypes, etc.) pour élaborer des critères et juger, par exemple, de l'intérêt ou du pouvoir d'évocation d'un passage, de l'originalité du traitement du sujet, de la solidité d'une hypothèse ou de la crédibilité d'un auteur. En confrontant leurs appréciations avec celles de leurs pairs et en prenant connaissance de commentaires de spécialistes ou de critiques, ils en arrivent à relativiser leurs jugements et à les formuler de façon nuancée. Cette famille de situations sert d'assise et de passerelle entre l'information et la littérature et, à l'aide de critères, elle permet d'apprécier aussi bien des textes courants que littéraires. Les critères que les élèves élaborent, d'abord avec le soutien de l'enseignant, puis avec de plus en plus d'autonomie, tiennent compte des indications fournies à l'égard de la qualité des textes et des œuvres dans le tableau du répertoire personnalisé.

Découvrir des univers littéraires en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique

Dans les situations qui sollicitent particulièrement leur imaginaire, leurs sentiments et leur façon de se percevoir ou de concevoir le monde, les élèves poursuivent l'exploration des univers littéraires en y incluant ceux du roman ou d'autres récits psychologiques, sociologiques ou biographiques ainsi que des textes engagés, qui proposent un regard critique sur la société. Ils sont amenés à constater que les textes de genres narratif, dramatique et poétique peuvent prendre des formes variées. Ils s'éveillent à l'intertextualité et s'appuient sur des éléments qui leur sont familiers (genres, univers, personnages) pour reconnaître jusqu'à quel point un texte correspond à des archétypes ou s'en éloigne, reproduit des stéréotypes ou innove. Ils apprennent à reconnaître pourquoi certains écrits sont qualifiés de « littéraires » et comment ils peuvent eux-mêmes en créer qui s'y apparentent.

Au cours de la dernière année du cycle, les élèves devraient être amenés à intégrer l'ensemble de leurs connaissances, à les consolider et à les approfondir à l'intérieur de situations qui demandent une profondeur d'analyse et une distanciation critique accrues. La famille de situations liée à la pensée critique devrait donc être régulièrement associée aux familles de situations liées à l'information et à la création.

Le tableau ci-après présente une variété d'exemples liés à l'information, à la pensée critique et à la création dont l'enseignant doit s'inspirer pour proposer aux élèves des situations d'apprentissage significatives. Le tableau du développement de la compétence (p. 35-41) fournit d'autres pistes pour graduer la complexité des situations de façon à assurer le développement progressif de la compétence *Lire et apprécier des textes variés*.

Tableau synthèse des familles de situations pour la compétence *Lire et apprécier des textes variés*

| <p>S’informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias</p> | <p>Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d’appréciation</p> | <p>Découvrir des univers littéraires en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique</p> |
|--|---|--|
| <p>pour répondre à divers besoins et intentions et plus particulièrement pour...</p> | | |
| <p>comprendre le <i>quoi</i>, le <i>comment</i> et le <i>pourquoi</i> d’une réalité</p> <p><i>Exemples</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – établir des liens entre des événements et des domaines d’activité ou entre les fonctions et les propos d’une personne – cerner une problématique, un problème, un concept – valider un propos lu ou entendu | <p>situer des façons d’écrire</p> <p><i>Exemples</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – cerner les raisons de considérer un texte comme marquant, original, modèle – appuyer ou expliciter une interprétation, une réaction, une préférence – formuler un commentaire critique – participer à un cercle de lecture, animer une chronique de lecture | <p>donner cours à son imaginaire, à ses sentiments et à ses émotions</p> <p><i>Exemples</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – se constituer des repères relatifs à des façons de raconter propres à des genres ou s’en démarquant – se constituer des repères relatifs à des façons d’évoquer des atmosphères et des états d’âme – réfléchir à ce qui étonne dans les textes – répondre à un besoin d’évasion et de détente |
| <p>passer à l’action ou inciter quelqu’un à agir</p> <p><i>Exemples</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – se procurer un bien de consommation – choisir un métier – recourir à un service spécialisé | <p>juger de la recevabilité du propos</p> <p><i>Exemples</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – clarifier, nuancer ou corriger une perception, une interprétation, une affirmation – se distancier de lieux communs et de stéréotypes – adopter ou rejeter une suggestion, une hypothèse, un projet, une cause – revendiquer ou défendre un droit | <p>répondre à une quête identitaire ou se représenter le monde</p> <p><i>Exemples</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – se représenter les particularités d’une époque, d’un lieu ou d’un personnage – confronter ses comportements et ses valeurs avec ceux des personnages – comparer les effets produits par un roman et par sa transposition cinématographique – comprendre la place qu’occupent certains contes et légendes dans le patrimoine culturel |
| <p>se représenter des façons de penser</p> <p><i>Exemples</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – se familiariser avec une croyance, une idéologie, un courant de pensée, une mode, un choix de société, une opinion – considérer la façon d’aborder l’actualité dans des quotidiens, des hebdomadaires et des périodiques ainsi que dans différents médias locaux, nationaux et étrangers | | |
| <p><i>Exemples de textes</i></p> <p>Article d’encyclopédie; article analytique, note critique; chronique, reportage, entrevue; éditorial; lettre ouverte; message publicitaire; contrat, procès-verbal; biographie; fiche technique; texte d’un site Internet ou d’un ouvrage de référence; programme d’activités</p> | <p><i>Exemples de textes</i></p> <p>Textes présentant de l’information selon une variété de perspectives; textes pouvant être reliés à d’autres par l’auteur, le thème, le sujet, les procédés d’écriture, le support utilisé; textes appartenant à un même genre, à une même époque; textes modèles et textes singuliers; textes écrits auxquels correspondent des œuvres scéniques, cinématographiques ou des enregistrements audio; forum de discussion, cybercarnet</p> | <p><i>Exemples de textes</i></p> <p>Roman, nouvelle et court récit de différents genres (fantastique, science-fiction, historique, policier, psychologique, etc.); mythe, légende, conte, fable; texte poétique en prose ou en vers; pièce de théâtre tragique, dramatique, comique; portrait; monologue; texte de chanson; bande dessinée</p> |

Développement de la compétence *Lire et apprécier des textes variés*

Pour planifier son enseignement en vue d'assurer le développement de la compétence des élèves, l'enseignant doit tenir compte des paramètres liés au développement des compétences (p. 11-12) ainsi que des stratégies (p. 42-52 et 105-106) et des notions et concepts (p. 107-159) à mobiliser. Le tableau qui suit présente des exemples d'éléments qu'il devrait prendre en considération pour concevoir des situations d'apprentissage dont le degré de complexité permettra aux élèves de consolider leurs acquis et de construire de nouvelles connaissances. Les éléments mis en évidence dans le tableau ne constituent pas des attentes annuelles ou de fin de cycle.

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|---|---|--|---|---|
| AGIR EN SITUATION | | | | |
| <i>Pour que les élèves puissent réaliser les tâches associées aux situations, l'enseignant les amène...</i> | | | | |
| SITUATION DE COMMUNICATION | – à reconnaître l'énonciateur et ses caractéristiques et à établir un lien entre leurs intentions de lecteur ainsi que leurs besoins | – à reconnaître, avec son aide, les paramètres de la situation de communication et à tenir compte de leur interrelation pour orienter leur démarche de lecture | – à mettre en évidence les paramètres qui exercent une influence prépondérante sur la situation de communication et qui permettent de mieux en comprendre les enjeux | – à cerner les paramètres de la situation et la portée des enjeux qui s'y rattachent lorsqu'ils sont implicites – à reconnaître des enjeux d'ordre culturel et linguistique liés à la langue française et à la culture francophone |
| TEXTES ÉCRITS | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves à lire des textes qui sont...</i> | | | |
| Caractéristiques et degré de difficulté | – de complexité moyenne – proches de leurs préoccupations ainsi que de leur environnement et qui offrent un contenu relativement accessible en raison des sujets abordés | – de plus en plus consistants – liés à un référent connu ou plus ou moins connu, à des sujets ou à des thèmes abordés sous différents angles | – consistants et qui présentent une profondeur d'analyse – liés à un référent connu ou peu connu, à des sujets ou à des thèmes traités selon des modalités d'expression variées ou présentant des angles inhabituels | – consistants, qui présentent une profondeur d'analyse et qui font appel à des ressources (repères culturels, stratégies et connaissances) nombreuses et diversifiées – liés à un référent connu ou peu connu et qui se distinguent des modèles |
| Mise en relation | – mis en relation avec d'autres textes similaires quant à leur forme et à leur contenu | – mis en relation avec des textes de genres semblables ou différents | – mis en relation avec des textes de genres semblables ou différents, d'univers semblables ou différents, d'un même auteur ou d'auteurs différents | – mis en relation avec d'autres textes en fonction d'un sujet ou d'un thème, d'un élément particulier de l'univers (personnage type, objet symbolique, etc.), d'un élément intertextuel, du contexte de production (époque, lieu) ou du type de média |
| Choix | – principalement fournis par l'enseignant ou sélectionnés avec son aide | – fréquemment sélectionnés à partir de critères établis en sous-groupe, avec toute la classe ou avec son aide | – fréquemment sélectionnés à partir de critères qu'ils établissent eux-mêmes | – fréquemment sélectionnés à partir des critères qu'ils se donnent et de leur analyse de la situation – diversifiés en tenant compte des caractéristiques de leur répertoire personnalisé |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|----------------------------------|--|--|---|---|
| AGIR EN SITUATION (Suite) | | | | |
| TÂCHES | <i>Par les tâches à réaliser, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| Facteurs de complexité | <ul style="list-style-type: none"> – à sélectionner et à organiser des éléments significatifs des textes courants et littéraires en fonction des exigences de la situation – à dégager ce qui confère de l'unité au texte <p>Textes courants</p> <ul style="list-style-type: none"> – à colliger, sélectionner, valider et organiser des renseignements provenant d'un ou de plusieurs textes <p>Textes littéraires</p> <ul style="list-style-type: none"> – à dégager les liens qui unissent les éléments d'un univers narratif ou poétique | <ul style="list-style-type: none"> – à établir des liens diversifiés entre des textes ou certains de leurs éléments explicites et implicites ainsi qu'entre des textes et des expériences culturelles – à établir des liens entre le contenu, l'organisation et le point de vue <p>Textes courants</p> <ul style="list-style-type: none"> – à sélectionner, valider, organiser et analyser des renseignements provenant de plusieurs textes <p>Textes littéraires</p> <ul style="list-style-type: none"> – à comparer des textes au regard des éléments constitutifs de l'univers narratif, de l'univers poétique, du thème ou des procédés d'écriture | <ul style="list-style-type: none"> – à établir des liens de plus en plus étroits entre des textes ainsi qu'entre des textes et des expériences culturelles – à établir des liens de plus en plus étroits entre le contenu, l'organisation et le point de vue <p>Textes courants</p> <ul style="list-style-type: none"> – à trier, analyser et synthétiser des renseignements provenant de plusieurs textes <p>Textes littéraires</p> <ul style="list-style-type: none"> – à comparer des textes au regard des univers créés, des repères culturels sollicités, des thèmes et des valeurs abordés ou des procédés d'écriture privilégiés | <ul style="list-style-type: none"> – à établir des liens de plus en plus étroits entre des textes qui permettent de se représenter une réalité ou une problématique sociale, culturelle ou linguistique et à déterminer des possibilités d'action à leur portée – à expliciter les liens entre le contenu, l'organisation et le point de vue en tenant particulièrement compte de la façon d'utiliser la langue – à constituer un ou des réseaux de textes littéraires et courants qui permettent de faire comprendre une réalité ou encore d'appuyer un propos ou un choix <p>Textes courants</p> <ul style="list-style-type: none"> – à trier, analyser, synthétiser et schématiser des renseignements provenant d'un texte consistant ou de plusieurs textes – à comparer des textes au regard du contenu, de l'organisation et du point de vue – à mettre en perspective (ex. contextualiser un propos, départager information et publicité) des textes courants à l'aide d'autres textes courants écrits ou oraux <p>Textes littéraires</p> <ul style="list-style-type: none"> – à comparer des textes littéraires au regard du contenu, de l'organisation et du point de vue – à mettre en perspective (ex. départager réalité et fiction, situer une œuvre par rapport au moment de sa production ou par rapport à d'autres œuvres) des textes littéraires à l'aide de textes courants écrits ou oraux |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|-------------------------------------|--|---|---|--|
| AGIR EN SITUATION (Suite) | | | | |
| TÂCHES | <i>Par les tâches à réaliser, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| Degré d'autonomie des élèves | <ul style="list-style-type: none"> – à faire des choix à partir de pistes de travail suggérées – à exercer leur jugement critique à partir de critères établis avec son aide | <ul style="list-style-type: none"> – à assumer progressivement le choix des modalités de travail – à exercer leur jugement critique à partir de critères établis avec de plus en plus d'autonomie | <ul style="list-style-type: none"> – à déterminer avec de plus en plus d'autonomie le processus et les stratégies appropriés à la situation – à exercer leur jugement critique à partir de critères établis de façon autonome | <ul style="list-style-type: none"> – à avoir de l'initiative dans l'exécution d'une tâche pour cibler ce qui est à privilégier (ex. modalité de travail, sources à consulter, connaissances à réinvestir et à acquérir) – à exercer leur jugement critique à partir de critères qui demandent de se référer de façon autonome à des repères culturels, à des notions et à des concepts |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|---|--|---|---|---|
| MOBILISATION DE RESSOURCES | | | | |
| STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels | <ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître les éléments permettant de concevoir un texte comme un tout cohérent – à reconnaître des repères culturels qui guident la compréhension et suscitent de l'intérêt – à reconnaître les séquences narratives et descriptives ainsi que leur intérêt – à reconnaître l'utilisation des variétés de langue standard et familière – à prendre conscience des divers éléments qui organisent les textes – à reconnaître l'importance des dates de publication et de mise à jour pour valider de l'information | <ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître des procédés linguistiques et textuels qui assurent la cohérence – à reconnaître des procédés linguistiques et textuels ainsi que des repères culturels qui guident la compréhension, marquent le point de vue ou suscitent des réactions – à reconnaître la présence de séquences de différents types pour développer un propos et à reconnaître leur apport au texte – à reconnaître les contextes dans lesquels les variétés de langue standard et familière sont utilisées – à reconnaître le caractère objectif ou subjectif du point de vue à partir de marques lexicales et syntaxiques – à départager les faits des opinions – à reconnaître l'influence du support ou du statut de l'auteur sur le message et sur le lecteur et à distinguer l'auteur de l'énonciateur | <ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître la façon d'assurer la cohérence et l'unité d'un texte en s'appuyant sur la relation entre les choix linguistiques, le contenu, l'organisation et le point de vue – à reconnaître des procédés linguistiques et textuels ainsi que des valeurs et des repères culturels qui suscitent l'intérêt ou constituent une signature particulière – à reconnaître l'intérêt de l'agencement de séquences de différents types pour développer un propos – à reconnaître les contextes dans lesquels les variétés de langue soutenue, standard et familière sont utilisées – à reconnaître le caractère objectif ou subjectif, distancié ou engagé du point de vue à partir de marques lexicales et syntaxiques – à reconnaître des stéréotypes et des marques d'appartenance à un environnement culturel et linguistique – à reconnaître les particularités de différents médias et l'existence de choix éditoriaux | <ul style="list-style-type: none"> – à expliciter la façon d'assurer la cohérence et l'unité d'un texte en s'appuyant sur la relation entre les choix linguistiques, le contenu, l'organisation et le point de vue – à comparer des procédés linguistiques et textuels ainsi que des valeurs et des repères culturels qui suscitent l'intérêt, constituent une signature particulière ou marquent un écart par rapport à des modèles – à reconnaître l'effet créé par l'agencement de séquences de différents types pour développer un propos – à reconnaître l'effet créé par l'utilisation d'une ou de plusieurs variétés de langue dans un même texte – à comparer les procédés utilisés pour marquer le point de vue à l'intérieur d'un texte ou de quelques textes – à reconnaître des stéréotypes ainsi que des marques d'appartenance à un environnement social, culturel et linguistique – à tenir compte des particularités de différents médias et de l'existence de choix éditoriaux dans sa mise en perspective de l'information |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|---|--|---|---|---|
| MOBILISATION DE RESSOURCES (Suite) | | | | |
| STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES (Suite) | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels (Suite) | <ul style="list-style-type: none"> – à se représenter graduellement la langue comme un ensemble de systèmes (syntaxe, morphologie, lexique, orthographe, etc.) dont il faut apprendre et comprendre le fonctionnement – à se constituer progressivement des repères à l'égard de la littérature – à acquérir des stratégies variées et efficaces pour traiter des renseignements de divers ordres et réaliser des tâches diversifiées | | <ul style="list-style-type: none"> – à confronter leurs représentations des concepts liés aux textes et à la langue ainsi que celles qu'ils se font des systèmes de la langue – à organiser leurs repères à l'égard de la littérature à l'aide de concepts-clés (ex. genre, univers, procédé) – à déterminer les stratégies les plus efficaces dans divers contextes | |
| Métalangage | <ul style="list-style-type: none"> – à recourir au métalangage pour parler des notions et concepts étudiés et utilisés | | <ul style="list-style-type: none"> – à recourir au métalangage pour décrire leurs apprentissages et pour formuler des appréciations | |
| UTILISATION DE RESSOURCES EXTERNES | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| Ressources humaines, matérielles et virtuelles | <ul style="list-style-type: none"> – à recourir à des ressources qu'il a prédéterminées ou qui sont déterminées avec son aide | <ul style="list-style-type: none"> – à faire des choix parmi un certain nombre de ressources prédéterminées ou déterminées avec son aide | <ul style="list-style-type: none"> – à recourir avec de plus en plus d'autonomie à une variété de ressources appropriées | <ul style="list-style-type: none"> – à recourir de façon autonome à une variété de ressources et à justifier leurs choix |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|--|---|--|--|---|
| RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE | | | | |
| <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | | |
| TÂCHES ET RESSOURCES | <ul style="list-style-type: none"> – à prendre conscience de la possibilité de tirer profit des mêmes stratégies, notions et concepts dans différentes situations – à faire un retour sur leurs lectures en ciblant des éléments relatifs aux processus et stratégies | <ul style="list-style-type: none"> – à prendre conscience du fait que certaines situations font appel à des stratégies, des notions, des concepts et des repères culturels particuliers – à cerner en quoi leur analyse de la situation de communication peut contribuer à la compréhension et à l'interprétation de ce qu'ils lisent | <ul style="list-style-type: none"> – à prendre conscience du fait que la réussite d'une tâche ne repose pas toujours sur les mêmes éléments et que les mêmes ressources peuvent être utilisées différemment selon les situations – à mettre en évidence ce qui, dans le travail sur le ou les textes, contribue au développement de leur compétence à lire et à apprécier des textes | <ul style="list-style-type: none"> – à prendre conscience de la pertinence de réévaluer régulièrement leur choix de ressources pour s'assurer de mieux répondre à la situation – à mettre en évidence l'apport de textes complémentaires et de la discussion avec des pairs au développement de leur compétence à lire et à apprécier des textes – à consulter des ressources spécialisées pour accomplir certaines tâches plus complexes – à déterminer les possibilités d'utiliser leurs stratégies et leurs connaissances dans d'autres situations scolaires et extrascolaires |
| DÉMARCHE | <ul style="list-style-type: none"> – à comparer, avec son aide, leurs façons de faire dans différentes situations – à décrire le processus et les stratégies de lecture utilisées | <ul style="list-style-type: none"> – à comparer, avec une certaine autonomie, leurs façons de faire dans différentes situations – à comparer leur démarche avec celle d'autres élèves : façon de résoudre des difficultés, utilisation des repères culturels pour interpréter les textes, prise de notes, persévérance dans la lecture de certains documents, etc. | <ul style="list-style-type: none"> – à comparer, de manière autonome, leurs façons de faire dans des situations relevant de différentes familles – à discuter avec d'autres élèves du lien entre leur engagement dans la tâche, leur démarche, le résultat obtenu et la satisfaction éprouvée | <ul style="list-style-type: none"> – à comparer, de manière autonome, leurs façons de faire avec celles qu'il propose et avec celles de leurs pairs – à discuter avec d'autres élèves et avec des personnes-ressources des attitudes à manifester et des stratégies à utiliser pour répondre aux attentes de la fin du secondaire et aux exigences du marché du travail – à réévaluer et à ajuster régulièrement leur démarche pour une plus grande efficacité |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|--|---|---|---|---|
| RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE (Suite) | | | | |
| <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | | |
| PROFIL DE LECTEUR | <ul style="list-style-type: none"> – à élaborer leur profil de lecteur (préférences, habitudes, attitudes, forces, difficultés, etc.) et le mettre en relation avec leur façon d'aborder des textes et les défis qu'ils se donnent | <ul style="list-style-type: none"> – à s'appuyer sur leur profil de lecteur pour déterminer leur façon d'aborder les situations, ajuster leur démarche, faire des choix de lecture et les expliciter | <ul style="list-style-type: none"> – à faire le point sur leur bagage de lecture et sur leur attitude à l'égard des textes courants et littéraires initialement rédigés en langue française ou traduits | <ul style="list-style-type: none"> – à utiliser leur profil de lecteur pour choisir des textes courants et littéraires qui répondent à leurs champs d'intérêt et à leurs besoins de formation |
| AUTOÉVALUATION | <ul style="list-style-type: none"> – à constater leurs progrès et leurs besoins de formation en s'appuyant sur des traces de lecture significatives – à déterminer, avec son aide, les défis à relever | <ul style="list-style-type: none"> – à utiliser les critères d'évaluation des tâches pour orienter leur travail et soutenir celui de leurs pairs – à cibler les points à améliorer et des moyens d'y parvenir | <ul style="list-style-type: none"> – à utiliser les critères d'évaluation pour confronter leur jugement avec le sien et avec celui de leurs pairs – à déterminer les apprentissages à consolider avant d'aborder la dernière année du cycle | <ul style="list-style-type: none"> – à justifier leur autoévaluation à l'aide des critères d'évaluation établis préalablement – à déterminer les apprentissages à faire ou à consolider afin de répondre aux attentes de la fin du secondaire |

Les élèves doivent être confrontés aux exigences des trois familles de situations qui demandent de tenir compte de l'ensemble des paramètres de la communication pour répondre efficacement à une grande diversité de besoins et d'intentions.

Lorsqu'ils s'informent, posent un regard critique sur des textes ou découvrent des univers littéraires, ils expérimentent l'effet produit par un large éventail de procédés textuels et linguistiques et activent ou consolident des acquis des cycles précédents. Ils doivent faire face à la nécessité de nouveaux apprentissages.

Pour construire du sens, les élèves adoptent un processus non linéaire (*Planifier sa lecture; Comprendre et interpréter un texte; Réagir à un texte; Évaluer l'efficacité de sa démarche*). La mise en œuvre de ce processus leur demande de mobiliser des stratégies qui les amènent à faire appel à des notions, à des concepts et à des repères culturels (traits distinctifs des textes littéraires et courants, de certains genres et univers, etc.). Ils apprennent ainsi à recourir à diverses stratégies et à choisir celles qui leur sont les plus utiles dans une situation précise. Ces stratégies peuvent convenir à l'ensemble des familles de situations ou seulement à certaines d'entre elles.

Exemple de situation de lecture

Dans le cadre de la Semaine du français, une classe a choisi de s'informer sur l'origine de la langue française et sur la francophonie (*S'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias*). Un groupe d'élèves s'est engagé à rédiger un texte sur ce sujet pour le journal scolaire. Pour déterminer les renseignements susceptibles d'intéresser les lecteurs, ils sont attentifs aux aspects traités, aux explications fournies et au point de vue adopté. Ils mettent en commun les éléments d'information et sélectionnent les plus pertinents (*Comprendre et interpréter un texte*). L'enseignant les amène ensuite à structurer des connaissances liées à l'étymologie et aux modalités d'énonciation. Il s'assure de la clarté et de la justesse de leurs représentations et veille à ce qu'ils tiennent compte de ces nouveaux apprentissages pour organiser leur sélection de renseignements et reconsidérer leurs réactions (*Réagir au texte*).

Les élèves font régulièrement le point sur l'efficacité de leurs stratégies (*Évaluer l'efficacité de sa démarche*) et bénéficient des rétroactions pour ajuster leur quête d'information (*Planifier sa lecture*). Au terme des travaux de toutes les équipes, l'enseignant aide les élèves à dégager les repères qu'ils se sont constitués à l'égard de la langue et de la culture.

Le tableau ci-après présente les processus et stratégies associés à chacune des familles de situations précisées dans l'en-tête du tableau (ex. *S'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias*). Des lignes verticales pointillées indiquent la ou les familles auxquelles se rattachent les stratégies mentionnées pour chaque étape du processus. L'absence de séparation par des lignes verticales indique que les stratégies s'appliquent à toutes les familles de situations.

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies

| | | | |
|--|---|---|--|
| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias | POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation | DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique |
| PLANIFIER SA LECTURE : STRATÉGIES | ► ANALYSER LA SITUATION DE COMMUNICATION | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la communication, de leur interdépendance ainsi que du genre de texte – en se situant en tant que récepteur – en se situant en tant que lecteur de textes littéraires et courants (imaginaire, sensibilité, vision du monde, sens critique, expérience de la langue et des textes, etc.) | | |
| | ► DÉTERMINER SA DÉMARCHE DE LECTURE | | |
| | <p>Analyser la tâche ou le projet</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte des conditions de réalisation (exigences, temps alloué, modalités de travail, etc.) et du genre de texte – en anticipant d'éventuelles difficultés et des solutions <p>Cerner le défi lié à la tâche ou au projet (<i>diversifier les sources d'information, découvrir un nouveau genre, prendre des notes sous forme de schéma, utiliser un moteur de recherche, etc.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de ses caractéristiques de lecteur (rythme de lecture, capacité de concentration, connaissance des ressources, préférence pour un genre, habileté à chercher de l'information dans Internet, etc.) – en tenant compte de son ou de ses intentions ou besoins (apprendre, agir, se faire une opinion, accéder à l'imaginaire ou au plaisir esthétique, etc.) <p>Choisir sa manière de lire (<i>survol, lecture sélective, intégrale, analytique, etc.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de l'ampleur, de la densité et de la nature de l'ouvrage ou du texte – en tenant compte de l'organisation de l'information dans le site Web – en déterminant dans quel ordre les textes devraient être lus – en tenant compte de la possibilité d'avoir accès à des éléments visuels ou sonores complémentaires <p>Prévoir sa prise de notes</p> <ul style="list-style-type: none"> – en se donnant un principe général d'organisation (chronologie, similitude ou opposition, cause et conséquence, filiation de personnages, etc.) – en privilégiant l'annotation, la schématisation, le résumé, l'utilisation d'un cybercarnet, etc. | | |

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| | | | |
|--|--|---|--|
| FAMILLES DE SITUATIONS | <p>S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias</p> | <p>POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation</p> | <p>DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique</p> |
| | <p>▶ DÉTERMINER SA DÉMARCHE DE LECTURE (Suite)</p> | | |
| PLANIFIER SA LECTURE : STRATÉGIES (Suite) | <p>Répertorier les sources à consulter</p> <ul style="list-style-type: none"> – en précisant le plus possible sa quête d'information (aspects, données, faits, opinions, hypothèses, causes, conséquences, etc.) – en anticipant les liens à établir entre ses sources d'information – en prévoyant la façon de conserver ses références bibliographiques ou webographiques sur papier ou à l'aide de l'ordinateur | | <p>Répertorier les textes ou les œuvres à lire</p> <ul style="list-style-type: none"> – en précisant le plus possible sa quête de sens (valeurs, croyances, questionnements, etc.) et d'esthétique (style d'un auteur, caractéristiques d'un univers ou d'un genre, procédés, etc.) – en précisant les liens à établir avec d'autres œuvres (intertextualité, universalité, lien thématique, transposition, etc.) – en anticipant des liens à établir avec d'autres œuvres de son répertoire personnalisé ou de celui de la classe – en prévoyant la façon de conserver des éléments de référence |
| | <p>▶ ANTICIPER LE CONTENU, L'ORGANISATION OU LE POINT DE VUE</p> | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en activant ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet, la source et le support – en tenant compte des intitulés ainsi que du genre et du type de texte – en réfléchissant aux angles sous lesquels le sujet peut être abordé – en faisant des hypothèses sur les prises de position auxquelles le sujet peut donner lieu | <ul style="list-style-type: none"> – en activant ses connaissances relatives aux textes littéraires (genres, univers, auteurs, critiques, prix littéraires, etc.) – en s'appuyant sur des éléments de présentation (illustration, épigraphe, introduction, quatrième de couverture, etc.) – en s'interrogeant sur la possibilité de liens avec des lectures ou des expériences culturelles antérieures | |
| <p>▶ AJUSTER SA DÉMARCHE</p> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en se rappelant régulièrement les exigences de la tâche, l'échéancier et les ressources à sa disposition – en s'interrogeant sur la nécessité de considérer d'autres aspects, de consulter de nouvelles sources ou d'utiliser d'autres ressources – en comparant sa façon de planifier et de réaliser la tâche ou le projet avec les façons de faire de ses pairs – en tenant compte des rétroactions – en résolvant rapidement les difficultés liées aux ressources, aux outils ou à la modalité de travail (réorientation du sujet, demande d'aide, redistribution des tâches, etc.) | | | |

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| | | | |
|---|--|---|--|
| FAMILLES DE SITUATIONS | <p>S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias</p> | <p>POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation</p> | <p>DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique</p> |
| | <p>► DIVERSIFIER SES FAÇONS DE RÉSOUDRE SES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ET D'INTERPRÉTATION</p> | | |
| COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES | <p><i>Tirer profit de son bagage de connaissances</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en clarifiant ce qui relève de l'énonciation (départage des énonciateurs, mise en évidence du point de vue, etc.) – en s'appuyant sur la grammaire du texte (mise en évidence des organisateurs textuels et des référents des pronoms, rétablissement de la chronologie, etc.) – en s'appuyant sur la syntaxe (analyse de la phrase, explicitation des liens de subordination, utilisation des marques d'accord, etc.) – en attribuant provisoirement un sens à un mot inconnu à partir de divers indices (morphologie, sens général du texte, variété de langue, ton, champ lexical, marques graphiques, etc.) – en établissant des liens entre le texte et ses connaissances spécifiques (séquences, procédés, etc.) <p><i>Aborder le texte d'une façon différente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en élaborant, par exemple, diverses représentations schématiques (chronologie, causalité, etc.) – en s'interrogeant sur la possibilité d'autres significations <p><i>Tirer profit de ressources externes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en cherchant des renseignements spécifiques ou complémentaires dans des ouvrages de référence ou à l'aide d'outils diversifiés – en exploitant les différentes catégories de renseignements présentes dans un dictionnaire imprimé ou électronique – en sollicitant l'avis d'autres lecteurs ou de personnes-ressources – en utilisant l'annotation numérique en prévision de l'utilisation ultérieure d'extraits sélectionnés dans des sites ou des pages Web | | |
| | <p>► ÉTABLIR DES LIENS AVEC SON RÉPERTOIRE PERSONNALISÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> – en vérifiant les possibilités de liens avec d'autres textes et œuvres (univers, provenance, auteur, etc.) ou d'autres expériences culturelles – en consultant les différentes rubriques de son répertoire (observations, réactions, appréciations, repères, réseaux d'œuvres, citations, etc.) – en s'interrogeant sur la possibilité de réutiliser des modes de consignation de l'information développés pour son répertoire | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| FAMILLES DE SITUATIONS | <p>S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias</p> | <p>POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation</p> | <p>DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique</p> |
| COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite) | <p>► DÉGAGER CE QUI CONFÈRE UNE UNITÉ AU TEXTE (contenu, organisation, point de vue, procédé, variété de langue, etc.)</p> | | |
| | <p>► CERNER LE CONTENU</p> <p><i>Situer le texte dans son contexte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte du média et de la date de publication ou de production – en s'appuyant sur des repères historiques et géographiques pour situer l'information ou l'histoire – en s'appuyant sur des repères linguistiques et culturels pour mettre en perspective le traitement du sujet, du thème et des valeurs <p><i>Relever certains éléments du texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en jugeant du caractère essentiel ou accessoire, utile ou intéressant des éléments en fonction de la tâche ou du projet – en départageant ce qu'il faut prélever intégralement, reformuler et schématiser – en notant avec précision, pour chaque extrait, la source, l'énonciateur et le sens contextuel | | |
| | <p><i>Mettre en relation des éléments d'information</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en départageant les idées principales et secondaires – en départageant les faits des opinions – en mettant en évidence les éléments redondants, complémentaires et contradictoires | <p><i>Examiner des textes sous divers angles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en faisant ressortir des similitudes et des différences (traitement du sujet, thématique, caractérisation des personnages, etc.) – en comparant la densité informative – en comparant la longueur du développement des événements dans le récit et dans l'histoire – en appréciant l'apport des éléments complémentaires au sens du texte – en dégageant des caractéristiques propres au média, au genre ou à l'auteur – en mettant en relation des textes de genres différents ou des textes et des productions sonores, scéniques ou audiovisuelles – en faisant ressortir des liens entre des textes courants et littéraires (ex. insertion de descriptions scientifiques dans un roman, expressions imagées dans la publicité) | <p><i>Mettre en relation les éléments d'un univers (personnages, milieu, époque; états d'âme, émotions, etc.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en considérant les éléments désignés, situés dans l'espace et le temps ou évoqués par des associations d'idées, d'images ou de mots – en dégageant ce qui apparente l'univers à la réalité ou l'en éloigne – en interreliant les éléments de l'univers et de la narration qui construisent l'époque, le lieu et les personnages (descriptions; repères géographiques et historiques; rôles, actions, réactions, valeurs, propos et façons de s'exprimer des personnages, etc.) – en mettant en évidence des réseaux de sens qui font percevoir l'univers comme un tout (préoccupations, valeurs et comportements propres à une époque, à un milieu ou à un état d'esprit, etc.) – en établissant des liens entre le dialogue et les indications de mise en scène dans une pièce de théâtre |
| | <p><i>Reconnaître le contenu d'une description et d'une explication</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégageant avec précision le sujet décrit (objet, être, lieu, événement, procédure, etc.) ou expliqué (propos, fait, phénomène, etc.) – en dégageant le quoi ou le comment explicite ou implicite du sujet décrit (propriétés, qualités ou parties) ainsi que ses aspects et sous-aspects – en dégageant ce qui, explicitement ou implicitement, constitue le pourquoi et le parce que ainsi que ce qui les relie | | |

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| | | | |
|--|--|---|--|
| FAMILLES DE SITUATIONS | <p>S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias</p> | <p>POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation</p> | <p>DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique</p> |
| | <p>► CERNER LE CONTENU (Suite)</p> | | |
| COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite) | <p>Reconnaître le contenu d'une argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégagant avec précision le sujet qui prête à controverse (croyance, valeur, opinion, choix de société, etc.) – en dégagant la thèse explicite ou implicite, les arguments à l'appui, leurs fondements et, s'il y a lieu, les conclusions partielles – en dégagant la contre-thèse, les contre-arguments à l'appui, leurs fondements et les sources auxquelles ces éléments sont attribués <p>Reconnaître la stratégie utilisée</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégagant les moyens mis à profit (procédés graphiques, discours rapporté, procédé argumentatif, etc.) pour favoriser la compréhension ou influencer le lecteur | <p>Prendre du recul par rapport au contenu du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> – en s'appuyant sur ses lectures antérieures et sur ses discussions avec des pairs ou des personnes-ressources – en s'appuyant sur des repères culturels et médiatiques (reconnaissance d'une source par le milieu scientifique ou journalistique, ligne éditoriale d'un média, etc.) qui confirment le caractère crédible ou recevable d'une source ou d'une information | <p>Reconnaître des caractéristiques du contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégagant ce qui, de l'action ou de l'évolution psychologique, marque davantage la quête d'équilibre dans le récit – en dégagant les éléments du récit dans différents genres de textes (nouvelle, pièce de théâtre, bande dessinée, etc.) – en dégagant les images poétiques dans différents genres de textes (récit, chanson, etc.) – en dégagant le moteur de l'action (quiproquo, conflit, etc.) et les éléments qui confèrent un caractère comique, dramatique ou tragique à la pièce de théâtre – en dégagant, dans différents genres de textes (poème, chanson, pièce de théâtre, etc.), les éléments qui traduisent une prise de position ou un engagement |
| | <p>► CERNER L'ORGANISATION</p> | | |
| | <p>Reconnaître des marques du genre de texte</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte des caractéristiques du support, du média et de la mise en pages <p>Dégager le plan du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> – en s'appuyant sur le découpage explicite du texte (paragraphe, intertitres, etc.) et sur les organisateurs textuels – en se donnant une représentation schématique de la séquence textuelle dominante – en mettant en évidence le fil conducteur des propos – en faisant ressortir la progression de l'information et la façon de l'assurer (développement linéaire, enchaînement par hyperlien, etc.) <p>Reconnaître l'insertion d'un passage d'un autre type et son intérêt (renforcer la crédibilité, contextualiser, faciliter la représentation, assurer la vraisemblance, étoffer un personnage, créer un suspense ou une atmosphère, etc.)</p> | | |

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias | POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation | DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique |
|--|---|--|---|
| COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite) | ► CERNER L'ORGANISATION (Suite) | | |
| | <p>Reconnaître la structure d'une description et d'une explication</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégageant la mention du sujet en introduction, l'ordre d'énumération ou de présentation des éléments et, s'il y a lieu, la reformulation du sujet à la fin – en dégageant le questionnement qui introduit l'explication, le développement et, s'il y a lieu, la conclusion <p>Reconnaître la structure d'une argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégageant l'introduction qui amène le sujet et, s'il y a lieu, le pose et le divise – en reliant l'ordre et l'agencement des arguments à la stratégie argumentative – en dégageant, s'il y a lieu, la conclusion du texte qui reformule la thèse ou élargit le débat – en distinguant, s'il y a lieu, la conclusion argumentative et la conclusion du texte | <p>Examiner l'organisation des textes sous différents angles</p> <ul style="list-style-type: none"> – en comparant la structure des textes – en comparant les marques d'organisation des textes – en comparant la façon d'insérer et d'agencer les séquences | <p>Reconnaître la structure d'un texte narratif, dramatique et poétique</p> <ul style="list-style-type: none"> – en relevant ce qui marque le déroulement chronologique du récit ou les ruptures (anticipation, retour en arrière) – en s'appuyant sur le système verbal – en départageant les histoires complémentaires ou enchâssées dans le récit – en dégageant les éléments qui marquent le changement de scène, de tableau ou d'acte dans une pièce de théâtre – en dégageant les indications de mise en scène, le dialogue et, s'il y a lieu, le prologue et l'épilogue – en dégageant les changements de sujet qui délimitent les échanges dans le dialogue entre les personnages d'une pièce de théâtre – en mettant en évidence la forme fixe ou libre du texte poétique – en mettant en évidence, dans le poème, la chanson ou le monologue, les particularités lexicales, les procédés syntaxiques ou stylistiques et, s'il y a lieu, leur reprise |

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| | | | |
|---|--|---|--|
| FAMILLES DE SITUATIONS | <p>S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias</p> | <p>POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation</p> | <p>DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique</p> |
| COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite) | <p>► CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ</p> <p>Attribuer les propos à l'énonciateur approprié</p> <ul style="list-style-type: none"> – en distinguant l'énonciateur de l'auteur – en tenant compte du genre (roman, essai, éditorial, biographie, etc.) pour distinguer l'énonciateur et l'auteur – en reconnaissant la présence marquée ou discrète de l'énonciateur (signature d'un éditorial, énonciateur indéterminé dans un mode d'emploi, narrateur participant dans un récit, etc.) – en reconnaissant le changement d'énonciateur – en identifiant les énonciateurs des discours rapportés <p>Dégager l'orientation donnée aux propos</p> <ul style="list-style-type: none"> – en mettant en évidence le caractère plutôt objectif ou plutôt subjectif des énoncés – en mettant en évidence la portée particulière (information, incitation à l'action, recherche d'influence, appel à la sensibilité esthétique, etc.) que les éléments de contenu et les procédés textuels ou linguistiques confèrent au texte – en rendant explicite ce sur quoi porte la recherche d'influence (idéologie, croyance, comportement, etc.), s'il y a lieu – en établissant un lien entre le ton (neutre, didactique, humoristique, etc.) et le genre du texte – en conservant la trace du point de vue de l'énonciateur des propos quand un extrait est prélevé – en déterminant si le point de vue est constant | | |

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias | POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation | DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique |
|---|--|--|--|
| COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite) | ▶ CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ (Suite) | | |
| | <p>Reconnaître l'attitude de l'énonciateur</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégageant, à l'aide des marques de modalité, le rapport que l'énonciateur établit avec le destinataire (supériorité, égalité; complicité, opposition; etc.) – en dégageant, à l'aide des marques de modalité, le rapport que l'énonciateur établit avec son propos (engagement ou distanciation) – en dégageant, à l'aide des marques de modalité, l'image de l'énonciateur et du destinataire (bagage cognitif, groupe d'âge, appartenance sociale, etc.) – en établissant un lien entre les marques d'engagement ou de distanciation et la stratégie argumentative – en mettant en évidence les moyens utilisés par l'énonciateur, s'il y a lieu, pour établir sa crédibilité | <p>Examiner le point de vue sous différents angles</p> <ul style="list-style-type: none"> – en comparant le ton adopté par différents énonciateurs, dans le même texte ou dans des textes différents, pour rendre compte d'un événement, d'un fait d'actualité ou d'une problématique – en dégageant l'interprétation suggérée par les procédés de mise en évidence, d'emphase et d'atténuation – en observant comment l'énonciateur tient compte du destinataire – en dégageant les valeurs présentées ou véhiculées par le texte et les éléments visuels ou sonores qui le complètent, s'il y a lieu <p>Prendre du recul par rapport au point de vue adopté</p> <ul style="list-style-type: none"> – en s'appuyant sur ses discussions avec des pairs ou des personnes-ressources – en s'appuyant sur des repères culturels et linguistiques (façon de s'exprimer caractéristique de certaines circonstances, certains milieux, etc.) pour juger de l'effet créé par les procédés syntaxiques, lexicaux et stylistiques – en mettant en évidence la proximité ou l'écart par rapport à l'engagement ou à la distanciation habituellement associés au genre du texte ou à l'énonciateur – en faisant ressortir l'intérêt ou la pertinence des procédés utilisés pour marquer l'engagement ou la distanciation dans la situation – en faisant ressortir l'intérêt ou la pertinence du choix de rapporter des propos | <p>Reconnaître l'énonciateur</p> <ul style="list-style-type: none"> – en distinguant le narrateur (omniscient ou non, participant ou non) des personnages du récit – en distinguant les divers narrateurs du récit, s'il y a lieu – en distinguant les personnages de la pièce de théâtre de l'énonciateur des indications de mise en scène <p>Reconnaître l'attitude de l'énonciateur</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégageant l'image que le narrateur ou les personnages donnent des personnages du récit et de leurs rapports – en dégageant le rapport que l'énonciateur établit avec le destinataire – en dégageant l'image de l'énonciateur suggérée par l'écriture à la 1^{re} ou à la 3^e personne dans le texte poétique, la chanson ou le monologue – en dégageant le rapport d'engagement que l'énonciateur établit avec le thème ou les valeurs dans un récit, un texte poétique, une chanson, une pièce de théâtre ou un monologue – en se référant au genre et au contexte pour interpréter la présence ou l'absence des formules habituelles d'ouverture et de clôture dans les dialogues |

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | <p>S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias</p> | <p>POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation</p> | <p>DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique</p> |
|---|--|---|--|
| <p>RÉAGIR AU TEXTE : STRATÉGIES</p> | <p>► RECONNAÎTRE LES EFFETS QUE LE TEXTE PROVOQUE CHEZ SOI</p> | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en étant sensible aux émotions, aux impressions et à l'intérêt suscités par le texte – en étant attentif aux valeurs présentes dans le texte – en étant attentif à ce que le texte permet d'apprendre ou de découvrir – en étant attentif aux idées et aux prises de position – en étant attentif à la dimension esthétique (procédés d'écriture liés à l'énonciation, à l'organisation du texte, à la grammaire de la phrase, au lexique et à la variété de langue) | | |
| | <p>► EXPLICITER ET JUSTIFIER LES EFFETS DU TEXTE SUR SOI</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en se référant à ses champs d'intérêt, à ses goûts, à ses habitudes et à sa sensibilité esthétique à l'égard du texte et de la langue – en mettant en relation sa vision du monde, ses valeurs et ses repères culturels avec ceux qui sont ceux présents dans le texte – en se référant à la vision du monde, aux valeurs et aux repères culturels présents dans le texte – en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences – en s'appuyant sur sa connaissance de l'énonciateur ou du média – en étant conscient de l'influence possible sur soi de critiques ou de commentaires formulés par d'autres – en se référant au traitement du sujet ou du thème – en se situant à l'égard de l'orientation suggérée par la première et la quatrième de couverture (texte, illustration, graphisme) – en se situant à l'égard de la conformité ou de l'écart par rapport aux modèles du genre ou aux stéréotypes – en utilisant l'annotation numérique pour commenter la version informatisée du texte d'un pair ou des propos publiés dans le Web | | | |
| <p>► CONSOLIDER, NUANCER OU RÉVISER SES RÉACTIONS AU TEXTE</p> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en comparant ses réactions avec celles éprouvées à l'égard d'autres textes courants et littéraires et à l'égard d'autres productions médiatiques et artistiques – en confrontant ses réactions avec celles de ses pairs et d'autres lecteurs – en s'interrogeant sur la portée du texte ou de l'œuvre à l'aide de critiques, d'analyses ou de commentaires, s'il y a lieu – en s'interrogeant sur la pertinence de faire part de ses réactions à l'auteur ou au diffuseur du texte (éditorialiste, blogueur, éditeur, etc.) | | | |

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias | POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation | DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique |
|--|---|--|---|
| ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE : STRATÉGIES | <p>► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR SA DÉMARCHE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en s'interrogeant, pendant la tâche, sur l'efficacité de sa démarche et de ses stratégies – en explicitant le choix de sa démarche et de ses stratégies au regard de la situation – en évaluant sa capacité d'ajuster sa planification et ses stratégies en cours de lecture – en confrontant sa démarche avec celle de ses pairs – en évaluant sa capacité de collaborer avec ses pairs à l'une ou l'autre étape du processus | | |
| | <p>► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR LE RÉSULTAT DE LA TÂCHE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en évaluant sa capacité à anticiper et à consacrer les efforts nécessaires pour satisfaire aux exigences de la tâche et relever le défi proposé ou celui qu'on s'est donné – en utilisant les critères d'évaluation propres à la tâche – en confrontant son évaluation avec celle de son enseignant et celle de ses pairs | | |
| | <p>► SITUER SON RAPPORT À LA SITUATION DE COMMUNICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> – en reconnaissant les paramètres de la situation qui semblent plus faciles à circonscrire et à prendre en considération – en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d'adaptation à des situations qui touchent l'information, la pensée critique ou la littérature | | |
| | <p>► ÉVALUER L'APPORT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION AU DÉVELOPPEMENT DE SA COMPÉTENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en se référant aux traces de ses lectures et des tâches réalisées dans différents contextes – en mettant en évidence les connaissances générales, les repères culturels, les stratégies, les notions et les concepts nouvellement acquis et ceux qui ont été consolidés ou approfondis – en mettant en évidence l'interdépendance de ses capacités de comprendre, d'interpréter, de réagir et d'apprécier – en prenant conscience de la modification ou de l'absence de modification engendrée par la situation quant à sa façon de s'engager dans la lecture ou dans des expériences culturelles – en trouvant d'autres contextes où les ressources mobilisées pourraient être utilisées en français et dans les autres disciplines – en considérant sa fluidité de lecture et son aisance à aborder des textes selon que leur complexité tient au contenu, à l'organisation, au point de vue ou à la langue – en s'interrogeant sur ce qui peut être pris en charge individuellement et sur ce qui doit l'être avec de l'aide | | |
| | <p>► SE FIXER DE NOUVEAUX DÉFIS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en visant l'accroissement de son autonomie, en particulier pour aborder seul des textes difficiles et utiliser des outils de référence et des outils technologiques – en tenant compte de divers éléments (diagnostics, commentaires de l'enseignant, rétroactions des pairs, défis précédents, etc.) pour choisir ce sur quoi il conviendrait de mettre l'accent | | |

COMPÉTENCE 2 Écrire des textes variés

*J'écris pour marquer mon passage sur la Terre,
comme d'autres avant moi ont laissé la trace de leur main sur la paroi des cavernes.*
Louis Caron, revue Liberté, n° 193

Sens de la compétence

L'omniprésence des médias électroniques et de l'audiovisuel, loin de faire disparaître l'écriture, lui a fourni de nouveaux lieux et de nouvelles modalités d'expression. L'école doit tenir compte de cette évolution pour relever le défi d'amener les élèves à adopter une attitude positive envers l'écriture, à s'adapter à une grande variété de situations et à utiliser efficacement des outils conventionnels et technologiques afin de répondre à des attentes sociales qui demeurent élevées.

Le développement de cette compétence exige des pratiques fréquentes, courtes et longues, avec ou sans contraintes particulières, offrant des rétroactions

de la part de l'enseignant, des pairs et d'autres destinataires. C'est grâce à une variété de situations d'écriture, y compris celles qui se rattachent aux autres disciplines, que les élèves pourront éprouver l'efficacité de leurs stratégies et en acquérir de nouvelles, et qu'ils apprendront à adapter leur démarche d'écriture aux exigences de différents contextes. L'exploitation de situations authentiques devrait en outre favoriser leur engagement dans le processus d'écriture et les aider à prendre conscience des enjeux rattachés à la qualité de l'expression. Il importe aussi que les situations comportent des défis de plus en plus grands tout en laissant aux élèves une certaine latitude quant au choix du genre de texte ou de son objet. Ils pourront être invités, par exemple, à rédiger des rapports d'événements, des protocoles, des demandes d'information ou des lettres d'opinion et à communiquer par écrit avec des personnes qui occupent diverses fonctions.

Ces situations donnent du sens aux connaissances particulières liées à la grammaire du texte, à l'organisation du texte, à la grammaire de la phrase, au lexique et aux variétés de langue que les élèves doivent acquérir. Afin d'ajuster son enseignement et ses interventions à différentes étapes du processus, l'enseignant questionne les élèves sur leur démarche et il leur

demande d'explicitier des concepts, des notions et de les mettre en réseau. Il met l'accent sur les régularités de la langue et aide les élèves à trouver les stratégies les plus efficaces pour ne plus faire d'erreurs liées aux apprentissages des années antérieures. Pour les amener à transférer les connaissances acquises dans d'autres contextes, il leur demande de comparer leur façon de faire d'une situation à l'autre et de trouver des situations dans

lesquelles ils pourront réutiliser leurs connaissances et leurs stratégies.

Le tableau qui suit met en relief les composantes de la compétence. Celles-ci nécessitent l'apprentissage

d'une démarche qui permet aux élèves d'élaborer un texte cohérent, de faire appel à leur créativité, de mettre à profit et d'acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture, ainsi que de réfléchir à leur pratique de scripteur.

*Planifier des situations d'écriture fréquentes,
exigeantes, variées et significatives*

Élaborer un texte cohérent²²

Planifier l'écriture de son texte en fonction de la situation

- Rédiger son texte
- Le réviser, l'améliorer et le corriger
- Évaluer l'efficacité de sa démarche

Faire appel à sa créativité

Explorer différentes façons d'aborder un sujet et de structurer un texte

- S'inspirer de ses lectures et de divers repères culturels pour créer des univers « littéraires »
- Chercher à produire des effets et à susciter l'intérêt de différents destinataires

Écrire des textes variés

Réfléchir à sa pratique de scripteur

Se donner une démarche adaptée à la situation de communication

- Déterminer les stratégies d'écriture appropriées et en évaluer l'efficacité
- Déterminer des possibilités d'utilisation de ses stratégies et de ses connaissances dans d'autres contextes
- Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes à l'égard de la langue, des textes et de la culture
- Se situer par rapport à la norme et aux modèles
- Se référer à son répertoire personnalisé
- Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer ou à consolider et en conserver la trace

Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

S'appuyer sur ses connaissances relatives aux régularités de la langue et des textes pour en acquérir de nouvelles

- Utiliser le métalangage de manière appropriée
- Se constituer des réseaux de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires
- Utiliser une démarche d'analyse pour rédiger des phrases correctes et appropriées
- Tenir compte de la norme et des usages sociaux
- Se constituer des repères culturels d'ordre linguistique et textuel
- Recourir à des ouvrages de référence et à des outils technologiques

Critères d'évaluation²³

- Adaptation à la situation de communication
- Cohérence du texte
- Utilisation d'un vocabulaire approprié
- Construction des phrases et ponctuation appropriées
- Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale
- Recours à une démarche et à des stratégies appropriées

22. Cette composante est détaillée davantage dans les tableaux qui présentent le processus et les stratégies d'écriture (p. 64-76).

23. L'annexe F (p. 181-184) établit l'équivalence entre les critères du premier cycle et les formulations provisoire et définitive des critères du deuxième cycle.

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève rédige dans une langue de qualité des textes variés qui lui permettent de communiquer dans différentes situations. Il recourt à divers procédés d'écriture pour tenir compte du destinataire, de l'intention de communication et des conditions de réalisation.

- Quand l'élève informe, il traite le sujet en s'appuyant sur des éléments crédibles et suffisants et l'aborde, s'il y a lieu, sous différents angles. Il organise son texte en recourant à des descriptions et à des explications pertinentes.
- Quand l'élève appuie ses propos, il tient compte de l'enjeu de communication et traite le sujet avec une certaine rigueur. Il organise son texte en recourant à des justifications et à des argumentations pertinentes.
- Quand l'élève rédige des textes de création, il conçoit un univers dont les différents éléments contribuent à l'unité du texte. Il organise son texte de façon appropriée au genre choisi.

Dans ses différents écrits, l'élève développe ses propos et assure la progression et la continuité par divers moyens. Il adopte et maintient un point de vue qui convient aux exigences de la situation. Il recourt à des termes variés et appropriés. Il emploie des procédés d'écriture variés pour susciter l'intérêt du destinataire. Dans les situations qui le requièrent, il utilise adéquatement des sources de référence crédibles. Pour rédiger, réviser, améliorer et corriger ses textes, il tire profit d'outils de référence et utilise de façon pertinente ses connaissances relatives à la situation de communication, au texte, à la syntaxe et à la ponctuation, à la conjugaison et à l'orthographe, de même qu'au lexique et aux variétés de langue.

Des familles de situations pour la compétence *Écrire des textes variés*

Informen en élaborant des descriptions et des explications

Dans les situations associées à l'information, les élèves sont amenés à décrire ou à expliquer le *quoi*, le *comment* et le *pourquoi* d'une réalité lorsqu'ils veulent répondre au besoin de comprendre de quelqu'un ou proposer une façon d'agir. Ils apprennent à aborder un sujet sous différents angles et à étoffer leurs propos. Sensibilisés aux enjeux de la communication, ils doivent aussi tenir compte de leur destinataire et affiner leur utilisation des repères culturels ainsi que des procédés linguistiques et textuels pour exprimer leur pensée. Selon la situation, ils ont à adopter un point de vue plutôt objectif ou plutôt subjectif.

Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations

Les élèves apprennent à prendre position ou à porter un jugement sur un sujet pour fonder une façon de penser ou d'agir et pour influencer sur les croyances, les valeurs ou les attitudes d'autrui. Afin de saisir les enjeux d'une situation, ils doivent adopter une distance critique et une démarche d'analyse qui leur permettent d'intégrer dans leurs justifications et leurs argumentations des exemples, des données ou des faits pertinents dont ils ont vérifié la crédibilité et la véracité.

Créer en élaborant des textes « littéraires »

En découvrant des univers littéraires variés et en affinant leur sensibilité à l'égard des procédés utilisés par les écrivains pour créer des effets, les élèves se dotent d'outils pour parvenir, progressivement, à écrire toutes sortes de textes « littéraires », c'est-à-dire apparentés à des textes issus de la littérature. Ils peuvent s'inspirer de ce qu'ils ont lu, vu et entendu à la fois pour mettre à profit leur imaginaire, leurs sentiments, leurs émotions et leur

sensibilité esthétique et pour agir sur les croyances, les valeurs et les attitudes d'autrui. Ils apprennent à construire des univers dont l'unité est assurée par la mise en relation de plus en plus étroite des descriptions, des dialogues et des actions. Ils expérimentent diverses formes d'écriture dont le texte engagé, par exemple dans une chanson ou un court récit. Ils sont amenés à tirer profit de leurs lectures et de leurs connaissances relatives à l'écriture littéraire pour rendre leurs textes intéressants.

Au cours de la dernière année du cycle, les élèves devraient être amenés à intégrer l'ensemble de leurs connaissances, à les consolider et à les approfondir à l'intérieur de situations qui demandent une profondeur d'analyse et une distanciation critique accrues. La famille de situations liée à la pensée critique devrait donc être régulièrement associée aux familles de situations liées à l'information et à la création.

Le tableau ci-après présente une variété d'exemples liés à l'information, à la pensée critique et à la création dont l'enseignant doit s'inspirer pour proposer aux élèves des situations d'apprentissage significatives. Le tableau du développement de la compétence (p. 57-62) fournit d'autres pistes pour graduer la complexité des situations de façon à assurer le développement progressif de la compétence *Écrire des textes variés*.

Tableau synthèse des familles de situations pour la compétence *Écrire des textes variés*

| Informer en élaborant des descriptions et des explications | Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations | Créer en élaborant des textes « littéraires » |
|--|---|---|
| pour répondre à divers besoins ou intentions et plus particulièrement pour... | | |
| <p>faire comprendre le <i>quoi</i>, le <i>comment</i> et le <i>pourquoi</i> d'une réalité</p> <p><i>Exemples</i> (point de vue plutôt objectif)</p> <ul style="list-style-type: none"> – rendre compte d'un fait ou d'un événement – présenter un concept, un objet, un lieu, une personne – contribuer à la mise à jour de savoirs <p>(point de vue plutôt subjectif)</p> <ul style="list-style-type: none"> – présenter une entrevue – exprimer son opinion sur un fait, une expérience vécue – faire le point sur ses apprentissages | <p>fonder une façon de penser ou d'agir</p> <p><i>Exemples</i> (point de vue plutôt objectif)</p> <ul style="list-style-type: none"> – justifier une conclusion – démontrer une hypothèse – présenter une recommandation (compte tenu de..., attendu que..., etc.) <p>(point de vue plus ou moins distancié ou engagé)</p> <ul style="list-style-type: none"> – fonder une réaction, une appréciation – légitimer une prise de position, une demande – contester une orientation, une décision | <p>mettre à profit son imaginaire, ses sentiments, ses émotions et sa sensibilité esthétique</p> <p><i>Exemples</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – proposer une façon personnelle de voir le monde (univers particulier, valeurs, thématique, etc.) passé, actuel, à venir – inventer une intrigue qui donne à voir une époque, un lieu, les dessous d'une réalité ou d'une profession – tracer un portrait imagé d'une personne – conférer une dimension particulière à un propos (comique, poétique, lyrique, etc.), susciter des effets (tenir en haleine, étonner, émouvoir, pasticher une manière d'écrire, etc.) |
| <p>proposer une façon d'agir</p> <p><i>Exemples</i> (point de vue plutôt objectif ou plutôt subjectif)</p> <ul style="list-style-type: none"> – expliciter une procédure – guider la fréquentation ou la découverte d'un lieu (région, musée, etc.) – présenter une démarche | <p>agir sur les croyances, les valeurs, les attitudes d'une ou de plusieurs personnes</p> <p><i>Exemples</i> (point de vue plutôt objectif ou plutôt subjectif)</p> <ul style="list-style-type: none"> – solliciter un emploi, proposer une candidature – promouvoir une activité, un événement, un projet – transmettre une conviction, susciter l'engagement, l'adhésion | <p>agir sur les croyances, les valeurs, les attitudes d'une ou de plusieurs personnes</p> <p><i>Exemples</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – proposer un regard critique sur le monde réel – provoquer une prise de conscience, une réflexion, sensibiliser à une problématique – promouvoir des idées |
| <p><i>Exemples de textes</i></p> <p>Écrit schématique (plan, canevas, notes, etc.); résumé, compte rendu, rapport; capsule linguistique ou culturelle; texte analytique; entrevue; journal de bord; présentation multimédia; texte procédural (règlement, marche à suivre, scénario, etc.); programme d'activités; guide</p> | <p><i>Exemples de textes</i></p> <p>Note critique, commentaire; lettre de réclamation; recommandation d'achat; lettre ouverte, billet dans un journal scolaire; demande d'emploi, texte de mise en candidature; forum de discussion</p> | <p><i>Exemples de textes</i></p> <p>Récit fantastique, de science-fiction, d'aventures, etc.; portrait; chanson; saynète, court texte dramatique; monologue; texte poétique, humoristique, parodique, engagé</p> |

Développement de la compétence *Écrire des textes variés*

Pour planifier son enseignement en vue d'assurer le développement de la compétence des élèves, l'enseignant doit tenir compte des paramètres liés au développement des compétences (p. 11-12) ainsi que des stratégies (p. 63-76 et 105-106) et des notions et concepts (p. 107-159) à mobiliser. Le tableau qui suit présente des exemples d'éléments qu'il devrait prendre en considération pour concevoir des situations d'apprentissage dont le degré de complexité permettra aux élèves de consolider leurs acquis et de construire de nouvelles connaissances. Les éléments mis en évidence dans le tableau ne constituent pas des attentes annuelles ou de fin de cycle.

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|---|---|---|--|--|
| AGIR EN SITUATION | | | | |
| SITUATION DE COMMUNICATION | <i>Pour que les élèves puissent réaliser les tâches associées aux situations, l'enseignant les amène...</i> | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – à tenir compte de l'influence du destinataire et du contexte d'écriture sur la communication – à s'adresser à un destinataire connu dont il précise, au besoin, certaines caractéristiques et dont les réactions peuvent être anticipées – à adopter le point de vue d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif | <ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître, avec son aide, les différents paramètres de la situation de communication et à tenir compte de leur interrelation pour orienter leur démarche d'écriture – à s'adresser à un destinataire plus ou moins familier dont il les aide à cerner les caractéristiques – à adopter un point de vue plutôt objectif, plutôt subjectif, plus ou moins distancié ou plus ou moins engagé | <ul style="list-style-type: none"> – à tenir compte des enjeux et des paramètres qui prédominent dans la situation de communication afin de choisir les éléments linguistiques, textuels et culturels appropriés – à s'adresser à un destinataire au sujet duquel ils doivent s'informer pour en cerner les caractéristiques – à adopter un point de vue plutôt objectif, plutôt subjectif, de plus en plus distancié ou plus ou moins engagé et varier les marques de modalité | <ul style="list-style-type: none"> – à cerner les paramètres de la situation et la portée des enjeux qui s'y rattachent lorsqu'ils sont implicites – à reconnaître des enjeux d'ordre culturel et linguistique liés à la langue française et à la culture francophone – à cibler les caractéristiques du destinataire à privilégier pour adapter son écriture de manière à avoir un impact sur lui – à choisir un point de vue en utilisant, au besoin, les marques de modalité appropriées à l'intention ou à l'effet recherché |
| | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves à écrire des textes...</i> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – liés à des sujets ou à des thèmes assez familiers | <ul style="list-style-type: none"> – liés à des sujets ou à des thèmes plus ou moins connus | <ul style="list-style-type: none"> – liés à des sujets ou à des thèmes connus ou peu connus et à traiter un thème ou un sujet sous des angles diversifiés ou inhabituels | <ul style="list-style-type: none"> – liés à des sujets ou à des thèmes qui font l'objet d'un questionnement d'ordre social, culturel, humanitaire, etc. | |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|-------------------------------------|--|---|---|---|
| AGIR EN SITUATION (Suite) | | | | |
| TÂCHES | <i>Par les tâches à réaliser, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| Facteurs de complexité | <ul style="list-style-type: none"> – à explorer le sujet ou le thème pour planifier l'écriture de leur texte <p><i>Dans les tâches liées à l'information et à la pensée critique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – à établir des liens entre les renseignements sélectionnés et à les organiser de manière à élaborer un texte cohérent adapté à la situation <p><i>Dans les tâches liées à la création</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – à expérimenter des procédés d'écriture pour s'exprimer – à élaborer des textes présentant des univers variés, vraisemblables ou non, et dont les caractéristiques des éléments contribuent à l'unité | <ul style="list-style-type: none"> – à explorer le sujet ou le thème et à tenir compte du genre du texte à produire pour en déterminer le contenu, l'organisation et le point de vue <p><i>Dans les tâches liées à l'information et à la pensée critique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – à établir et marquer divers liens entre des renseignements sélectionnés et à s'appuyer sur des repères culturels et des procédés descriptifs ou explicatifs pour élaborer un texte cohérent adapté à la situation <p><i>Dans les tâches liées à la création</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – à expérimenter des procédés d'écriture pour susciter un effet particulier – à élaborer des textes présentant des univers variés et s'appuyant sur le schéma narratif, qui inclut une situation finale, pour créer des récits selon un ordre chronologique ou présentant des ruptures | <ul style="list-style-type: none"> – à consolider leur capacité à rédiger des textes correspondant à des modèles connus – à aborder, lorsque cela est pertinent, des sujets peu connus, à utiliser des angles de traitement inhabituels ou à structurer un texte de manière créative <p><i>Dans les tâches liées à l'information et à la pensée critique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – à établir et marquer divers liens entre des éléments à l'aide de ressources linguistiques diversifiées ainsi qu'en recourant à des procédés descriptifs, à des procédés explicatifs, à des stratégies argumentatives ou à une combinaison de procédés et de stratégies <p><i>Dans les tâches liées à la création</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – à expérimenter une diversité de procédés d'écriture pour assurer la vraisemblance de l'univers créé, suggérer une atmosphère ou un rythme – à élaborer des textes présentant des univers variés, à assurer l'unité de leurs textes en s'appuyant sur le schéma narratif et les champs lexicaux et à utiliser des séquences de différents types | <ul style="list-style-type: none"> – à découvrir et à expérimenter l'écriture de textes qui s'éloignent des modèles connus ainsi que la réécriture de textes sous des angles différents ou selon des consignes particulières – à recourir à des procédés d'écriture et à des repères culturels afin de personnaliser l'écriture de leurs textes <p><i>Dans les tâches liées à l'information et à la pensée critique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – à choisir un genre de texte et une modalité de diffusion appropriés pour informer, exercer leur jugement critique ou influencer le destinataire en privilégiant un procédé ou une stratégie ou encore en combinant des procédés et des stratégies <p><i>Dans les tâches liées à la création</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – à choisir un genre de texte et une modalité de diffusion appropriés et à expérimenter divers procédés d'écriture qui permettent de créer des univers dans lesquels ils peuvent laisser transparaître leurs croyances, leurs valeurs, etc. – à élaborer des textes de différents genres narratifs et poétiques présentant des univers variés et une exploration de procédés divers – à mettre à profit leurs connaissances liées à l'appréciation des textes et des œuvres |
| Degré d'autonomie des élèves | <ul style="list-style-type: none"> – à adapter leur démarche en fonction de consignes relatives au déroulement de la tâche, aux modalités de travail et aux ressources disponibles ainsi qu'en fonction des défis qu'ils se sont donnés | <ul style="list-style-type: none"> – à adopter une démarche à partir de leur analyse de la situation, des choix proposés et en tenant compte des défis qu'ils se sont donnés | <ul style="list-style-type: none"> – à adopter une démarche avec de plus en plus d'autonomie, en tenant compte de leur analyse de la situation, de leur profil de scripteur et des défis qu'ils se sont donnés | <ul style="list-style-type: none"> – à avoir de l'initiative dans l'exécution d'une tâche pour cibler ce qui est à privilégier (ex. modalité de travail, sources à consulter, connaissances à réinvestir et à acquérir) |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|---|--|--|--|---|
| MOBILISATION DE RESSOURCES | | | | |
| STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels | <ul style="list-style-type: none"> – à utiliser explicitement des stratégies liées au processus d'écriture – à acquérir une représentation juste des concepts utilisés, notamment ceux de phrase, de groupe et de fonction syntaxique ainsi que de classe de mots – à acquérir une représentation des règles de cohérence – recourir à la coordination et à la subordination pour assurer les liens entre les phrases – à recourir au lexique (mots et expressions) approprié pour s'assurer de la clarté du message – à utiliser des ouvrages de référence variés et à recourir aux technologies de l'information en fonction de la situation – à concevoir la conjugaison comme un système dont il faut comprendre et apprendre les régularités de fonctionnement | <ul style="list-style-type: none"> – à diversifier leurs stratégies et à choisir celles qui sont les plus efficaces – à acquérir une représentation juste des concepts utilisés, notamment ceux de communication, d'énonciation et de cohérence textuelle – à diversifier leurs façons d'assurer la cohérence de leurs textes – à recourir au lexique (mots et expressions) approprié en fonction de l'adoption d'un point de vue plutôt objectif, plutôt subjectif, plus ou moins distancié ou plus ou moins engagé – à utiliser de plus en plus efficacement des ouvrages de référence variés et à recourir avec une assurance accrue aux technologies de l'information | <ul style="list-style-type: none"> – à établir des liens entre les stratégies qu'ils utilisent et celles qui leur sont aussi utiles dans l'exercice d'autres compétences – à acquérir une représentation juste des concepts utilisés, notamment ceux de discours rapporté, de variété de langue et de concordance des temps – à relier de plus en plus étroitement le contenu, l'organisation et le point de vue pour assurer la cohérence et l'unité de leurs textes – à recourir au lexique (mots et expressions) approprié en fonction du point de vue adopté, de l'effet à produire chez le destinataire et de l'unité du texte recherchée – à recourir à des ouvrages de référence variés et présentés sur différents supports et à les mettre en relation | <ul style="list-style-type: none"> – à utiliser et à adapter leurs stratégies selon différents contextes d'écriture – à consolider leur représentation des différents concepts, notamment ceux de description, d'explication, d'argumentation et de narration – à tisser des liens de plus en plus étroits entre le contenu, l'organisation, le point de vue et les paramètres d'une situation de communication (ex. intention, destinataire, référent) pour assurer la cohérence et l'unité de leurs textes – à recourir à diverses ressources lexicales (ex. analogie, champ lexical, synonymie, figures de style) pour varier son expression, marquer son opinion et susciter des effets – à recourir en complémentarité à des ouvrages de référence et à des outils technologiques – à confronter leurs représentations des concepts liés aux textes et à la langue ainsi que celles qu'ils se font des systèmes de la langue |
| | <ul style="list-style-type: none"> – à se représenter graduellement la langue comme un ensemble de systèmes (syntaxe, morphologie, lexique, orthographe, etc.) dont il faut apprendre et comprendre le fonctionnement | | | |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|---|---|--|--|---|
| MOBILISATION DE RESSOURCES (Suite) | | | | |
| STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| Métalangage | – à recourir au métalangage approprié pour parler des modifications et des corrections apportées à leurs textes | – à recourir au métalangage approprié pour expliciter et expliquer leurs choix linguistiques ou pour commenter le travail d'autres élèves | – à recourir au métalangage approprié pour expliciter et expliquer leurs choix linguistiques, textuels ou culturels ou pour commenter le travail d'autres élèves | – à recourir au métalangage approprié pour expliciter et expliquer leurs choix linguistiques, textuels ou culturels, pour commenter le travail écrit ou oral d'autres élèves ou pour rédiger des appréciations |
| UTILISATION DE RESSOURCES EXTERNES | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| Ressources humaines, matérielles et virtuelles | – à recourir à des ressources qu'il a prédéterminées ou qui sont déterminées avec son aide – à recourir à des textes qu'il leur fournit et à en chercher occasionnellement de nouveaux pour répondre aux intentions d'écriture | – à faire des choix parmi un certain nombre de ressources prédéterminées ou déterminées avec son aide – à recourir de plus en plus souvent à des textes qui proviennent de sources crédibles et qu'ils ont eux-mêmes sélectionnés avec son aide | – à recourir avec de plus en plus d'autonomie à une variété de ressources appropriées – à faire des choix à l'égard des ressources à consulter, des modalités de travail et, occasionnellement, du type de production à rédiger | – à recourir à des ressources variées et spécialisées, notamment une grammaire, des dictionnaires, un logiciel de correction, des sites spécialisés sur la langue – à faire des choix à l'égard des ressources humaines, matérielles et virtuelles à privilégier |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|----------------------------------|---|---|--|---|
| RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE | | | | |
| | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| TÂCHES ET RESSOURCES | <ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître les exigences de la tâche et ce qu'elles impliquent au regard des ressources internes à activer et des ressources externes à utiliser | <ul style="list-style-type: none"> – à prendre conscience des ressources à activer et à utiliser pour mieux informer, appuyer leurs propos et créer des textes de différents genres | <ul style="list-style-type: none"> – à évaluer l'efficacité des stratégies utilisées et la qualité de leurs textes au regard de l'adaptation à la situation de communication, de la cohérence textuelle, du lexique, de la syntaxe et de l'orthographe | <ul style="list-style-type: none"> – à prendre conscience de la nécessité de cerner les enjeux propres à une situation de communication et à évaluer leur impact sur le choix des tâches et des ressources |
| | <ul style="list-style-type: none"> – à formuler, oralement ou par écrit, des commentaires critiques sur les textes d'autres élèves – à cibler des ressources nouvelles à structurer pour aborder certaines tâches plus complexes – à déterminer des possibilités d'utiliser leurs stratégies et leurs connaissances dans d'autres situations | | | |
| DÉMARCHE | <ul style="list-style-type: none"> – à comparer, avec son aide, leurs façons de faire dans différentes situations – à décrire le processus et les stratégies d'écriture utilisées | <ul style="list-style-type: none"> – à comparer, avec une certaine autonomie, leurs façons de faire dans différentes situations – à comparer leur démarche avec celle d'autres élèves : façon de planifier, d'améliorer et de réviser un texte, sources d'inspiration, persévérance pour produire un texte de qualité, etc. | <ul style="list-style-type: none"> – à comparer, de manière autonome, leurs façons de faire dans des situations relevant de différentes familles – à discuter avec d'autres élèves du lien entre leur engagement dans la tâche, leur démarche, le résultat obtenu et la satisfaction éprouvée | <ul style="list-style-type: none"> – à comparer, de manière autonome, leurs façons de faire avec celles qu'il propose et avec celles de leurs pairs – à discuter avec d'autres élèves et avec des personnes-ressources des attitudes à manifester et des stratégies à utiliser pour répondre aux attentes de la fin du secondaire et aux exigences du marché du travail |
| | <ul style="list-style-type: none"> – à se questionner sur l'efficacité de leur démarche tout au long de la tâche | | | |
| PROFIL DE SCRIPTEUR | <ul style="list-style-type: none"> – à élaborer progressivement leur profil de scripteur, non seulement au regard de leurs forces, de leurs difficultés ou des défis qui s'offrent à eux, mais aussi de leur attitude à l'égard de l'écriture et de leurs préférences textuelles et linguistiques | <ul style="list-style-type: none"> – à prendre conscience de l'influence de leur profil de scripteur sur le choix de leur démarche de travail et sur leur attitude à l'égard de l'écriture | <ul style="list-style-type: none"> – à effectuer des mises au point sur leur attitude et leurs préférences en écriture à l'égard de l'information, de la pensée critique et de la création littéraire – à devenir conscients du fait que leurs caractéristiques de scripteur peuvent influencer sur leur choix de carrière | <ul style="list-style-type: none"> – à utiliser leur profil de scripteur pour choisir des écrits qui répondent à leurs champs d'intérêt et à leurs besoins de formation – à conserver des écrits qui ont un lien avec leur orientation future |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|--|--|---|--|---|
| RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE (Suite) | | | | |
| <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | | |
| AUTOÉVALUATION | <ul style="list-style-type: none"> – à constater leurs progrès et leurs besoins de formation en s'appuyant sur des traces significatives de leurs démarches et de leurs textes (textes de genres variés, écrits intermédiaires et version finale, diagnostics, autoévaluations, etc.) – à déterminer, avec son aide, les défis à relever | <ul style="list-style-type: none"> – à utiliser les critères d'évaluation des tâches pour orienter leur travail et soutenir celui de leurs pairs – à cibler les points à améliorer et des moyens d'y parvenir | <ul style="list-style-type: none"> – à utiliser les critères d'évaluation pour confronter leur jugement avec le sien et avec celui d'autres élèves – à déterminer les apprentissages à consolider avant d'aborder la dernière année du cycle | <ul style="list-style-type: none"> – à justifier leur autoévaluation à l'aide des critères d'évaluation établis préalablement – à déterminer les apprentissages à faire ou à consolider afin de répondre aux attentes de la fin du secondaire |

Écrire des textes variés : familles de situations, processus et stratégies

Les élèves doivent être confrontés aux exigences de trois familles de situations qui demandent de tenir compte de l'ensemble des paramètres de la communication pour répondre efficacement à une grande diversité de besoins et d'intentions.

Lorsqu'ils informent, appuient leurs propos ou créent des textes « littéraires », les élèves expérimentent un large éventail de procédés textuels et linguistiques et activent ou consolident des acquis des cycles précédents. Ils doivent aussi faire face à la nécessité de nouveaux apprentissages.

Pour élaborer des textes cohérents, les élèves adoptent un processus non linéaire (*Planifier l'écriture de son texte; Rédiger son texte; Réviser, améliorer et corriger son texte; Évaluer l'efficacité de sa démarche*). La mise en œuvre de ce processus leur demande de mobiliser des stratégies qui les amènent à faire appel à des notions, à des concepts et à des repères culturels (caractéristiques propres à un univers, à un genre, à une variété de langue, etc.). Ils apprennent ainsi à recourir à diverses stratégies et à choisir celles qui leur sont les plus utiles dans une situation précise. Ces stratégies peuvent convenir à l'ensemble des familles de situations ou seulement à certaines d'entre elles.

Exemple de situation d'écriture

Dans le cadre d'un travail interdisciplinaire qui lie les cours de français et d'histoire, les élèves doivent élaborer une intrigue qui les amène à évoquer une période particulière de l'histoire du Québec (*Créer des univers « littéraires »*). Après avoir rédigé quelques paragraphes (*Rédiger son texte*), les élèves sollicitent les commentaires d'un pair sur une partie de leur production (*Réviser, améliorer et corriger son texte*) pour vérifier s'ils ont amélioré leur capacité à intégrer efficacement et de façon adéquate des discours rapportés (*Évaluer l'efficacité de sa démarche*). L'enseignant les aide à voir comment tirer profit des connaissances qu'ils ont construites sur cette notion. À la suite de l'échange, certains élèves se rendent compte du fait que toutes les péripéties prévues dans leur plan provisoire ne peuvent être développées; ils sont donc amenés à revoir ce plan pour y apporter les

modifications nécessaires (*Planifier l'écriture de son texte*) avant de poursuivre leur rédaction (*Rédiger son texte*).

Le tableau ci-après présente les processus et stratégies associés à chacune des familles de situations précisées dans l'en-tête du tableau (ex. *Informer en élaborant des descriptions et des explications*). Des lignes verticales pointillées indiquent la ou les familles auxquelles se rattachent les stratégies mentionnées pour chaque étape du processus. L'absence de séparation par des lignes verticales indique que les stratégies s'appliquent à toutes les familles de situations.

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies

| FAMILLES DE SITUATIONS | INFORMER en élaborant des descriptions et des explications | APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations | CRÉER en élaborant des textes « littéraires » |
|---|--|---|---|
| PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE : STRATÉGIES | ▶ ANALYSER LA SITUATION DE COMMUNICATION | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la communication, de leur interdépendance et du genre de texte – en se situant en tant qu'énonciateur | | |
| | ▶ DÉTERMINER SA DÉMARCHE D'ÉCRITURE | | |
| | <p>Analyser la tâche ou le projet</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte des conditions de réalisation (mode de diffusion, exigences, temps alloué, modalité de travail, etc.) – en tenant compte du genre et de l'ampleur du texte – en anticipant d'éventuelles difficultés et des solutions – en prévoyant des façons d'obtenir, à divers moments, de la rétroaction sur certains aspects de son texte <p>Cerner le défi lié à la tâche ou au projet (<i>vulgariser l'information; explorer un genre; intégrer des séquences, exploiter un champ lexical, insérer des citations, caractériser à l'aide de dialogues, produire un effet particulier; utiliser un traitement de texte; etc.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de ses caractéristiques de scripteur (rythme de production, capacité d'idéation et d'autocorrection, préférence pour un genre, habileté à utiliser différents logiciels, etc.) – en tenant compte de son rôle dans un travail de collaboration réalisé au moyen de l'ordinateur (rédaction, annotation, commentaire, révision, etc.) – en tenant compte de son ou de ses intentions ou besoins (apprendre, structurer sa pensée, formuler une demande, faire valoir une idée, donner cours à son imaginaire, etc.) <p>Préciser ses besoins d'information</p> <ul style="list-style-type: none"> – en répertoriant les sources à consulter et les liens à établir entre elles – en considérant les exigences particulières aux types de textes et aux genres pouvant convenir à la situation – en prévoyant une façon d'utiliser ses notes de lecture ou d'écoute et ses références | | |
| | | | <p>Évoquer des sources d'inspiration possibles (<i>fait vécu, œuvre musicale, auteur, logiciel d'idéation, etc.</i>)</p> <p>S'inspirer de modèles</p> <ul style="list-style-type: none"> – en s'orientant vers la conformité au genre ou vers l'innovation |

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | INFORMER en élaborant des descriptions et des explications | APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations | CRÉER en élaborant des textes « littéraires » |
|---|---|---|--|
| PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite) | ▶ ANTICIPER LE CONTENU, L'ORGANISATION OU LE POINT DE VUE | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en activant ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet et le support – en considérant la nature du sujet (événement; problématique; affirmation, hypothèse; sentiment, opinion, croyance; manière de procéder; etc.) – en réfléchissant aux angles sous lesquels le sujet peut être abordé ou aux prises de position auxquelles il peut donner lieu – en prévoyant des intitulés, compte tenu du genre et du type de texte – en s'appuyant sur sa connaissance du support et sur la possibilité d'intégrer des éléments visuels ou sonores complémentaires | | <ul style="list-style-type: none"> – en activant ses connaissances sur les textes littéraires (genres, univers, auteurs, etc.) – en s'interrogeant sur la possibilité d'établir des liens avec des lectures ou des expériences culturelles antérieures |
| | ▶ DÉTERMINER LE CONTENU DE SON TEXTE | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en se référant, s'il y a lieu, à sa documentation ou à son expérience personnelle – en s'interrogeant sur le besoin de clarifier ou de préciser certains mots ou certaines notions à l'aide de procédés particuliers (définition, illustration, etc.) | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en précisant la nature du sujet (événement, problématique, hypothèse, sentiment, fonctionnement, etc.) – en délimitant les questions ou les problèmes que le sujet pose au destinataire – en choisissant d'aborder le sujet sous l'angle du quoi, du comment ou du pourquoi, ou sous plus d'un angle – en sélectionnant les aspects ou les sous-aspects (propriétés, qualités ou parties) à privilégier en vue d'assurer une représentation du sujet ou d'établir un rapport de causalité pour expliquer une réalité – en trouvant, au besoin, des exemples, des analogies, des statistiques, des références, des citations ou d'autres éléments complémentaires (photographie, illustration, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> – en précisant la nature du sujet (affirmation, hypothèse, réaction, opinion, jugement, etc.) – en considérant les prises de position auxquelles le sujet donne lieu – en sélectionnant les aspects ou les sous-aspects à privilégier en vue d'établir un rapport de causalité pour justifier une manière d'être, d'agir ou de penser – en précisant la thèse à défendre et en la formulant provisoirement – en sélectionnant les arguments (fait, discours rapporté, repère culturel, etc.) à privilégier pour défendre une thèse – en prévoyant une contre-thèse et des contre-arguments – en trouvant, au besoin, des éléments complémentaires | <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte du genre (récit, poème, portrait, monologue, etc.) – en déterminant les caractéristiques des éléments de l'univers (époque, lieux, personnages, etc.) à créer et leurs liens en fonction de l'évocation expressive d'une réalité, du développement d'un thème ou de la dynamique d'un récit – en choisissant les éléments de l'univers en référence au monde réel, à celui de la science-fiction, du fantastique ou du merveilleux – en précisant les rapports entre les personnages du récit (famille, amitié, travail; autorité, opposition; etc.) – en précisant le rôle des personnages dans l'action (activité, passivité, implication involontaire, etc.) |

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| | | | |
|---|--|--|--|
| FAMILLES DE SITUATIONS | INFORMER en élaborant des descriptions et des explications | APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations | CRÉER en élaborant des textes « littéraires » |
| PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite) | ► DÉTERMINER L'ORGANISATION DE SON TEXTE | | |
| | <p>Élaborer le plan de son texte</p> <ul style="list-style-type: none"> – en choisissant le support et le genre de texte qui semblent les plus appropriés à la situation – en se référant à des textes du genre choisi et dont l'organisation a suscité son intérêt – en traçant les grandes lignes de la séquence dominante (informative, explicative, argumentative, narrative, dialogale) et de certaines séquences secondaires – en faisant un plan provisoire du texte, de la page Web ou de l'hypertexte (arborescence, découpage, etc.) | | |
| | <p>Prévoir l'ordre et l'agencement des éléments</p> <ul style="list-style-type: none"> – en se donnant un principe général de mise en relation des éléments qui décrivent une réalité fixe, mobile ou évolutive (succession dans le temps, progression vers l'élément le plus nouveau, regroupement par similitude, etc.) – en se donnant un principe général de mise en relation des éléments de l'explication (progression de conséquence à cause ou l'inverse, enchaînement de causes, etc.) – en choisissant des procédés explicatifs – en trouvant des façons de diversifier la présentation de l'information (tableau, schéma, graphique, etc.) – en déterminant une façon d'insérer des éléments complémentaires, s'il y a lieu (note de bas de page, encadré, hyperlien, annexe, etc.) | <p>Prévoir l'ordre et l'agencement des éléments</p> <ul style="list-style-type: none"> – en regroupant les arguments qui concernent un même aspect – en ordonnant les éléments en fonction d'une progression (vers l'élément le plus marquant, irréfutable, etc.) – en sélectionnant des discours rapportés à l'appui de sa thèse ou à l'encontre de la thèse adverse – en optant pour une argumentation basée sur la réfutation ou l'explication argumentative | <p>Prévoir l'ordre et l'agencement des éléments</p> <ul style="list-style-type: none"> – en utilisant le schéma narratif pour tracer le fil conducteur de son récit – en choisissant l'ordre et l'agencement des étapes de son récit – en choisissant de raconter, au passé ou au présent, un récit qui se déroule chronologiquement, qui comporte des ruptures (rappel, anticipation) ou qui remonte le cours des événements – en tenant compte du genre pour anticiper l'ampleur du développement et l'insertion de certaines séquences secondaires – en choisissant un genre de texte poétique – en évaluant l'intérêt de transposer un genre (ex. texte poétique sous forme de recette) ou de combiner des genres (ex. récit qui inclut une annonce publicitaire) |

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | INFORMER en élaborant des descriptions et des explications | APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations | CRÉER en élaborant des textes « littéraires » |
|--|--|--|---|
| PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite) | ▶ DÉTERMINER LE POINT DE VUE | | |
| | <p>Préciser ses rapports avec le destinataire et le sujet</p> <ul style="list-style-type: none"> – en cernant les caractéristiques à privilégier chez son destinataire – en évaluant l'avantage de manifester ou de masquer son attitude à l'égard de son destinataire et de son sujet – en s'interrogeant sur l'aspect éthique, la pertinence et l'impact du choix de dévoiler des renseignements personnels dans un écrit public (blogue, journal scolaire, lettre ouverte, etc.) – en s'interrogeant sur la perception que le destinataire peut avoir de l'énonciateur et du sujet <p>Préciser l'effet recherché</p> <ul style="list-style-type: none"> – en évaluant la pertinence, selon le genre de texte, de susciter une émotion, une impression ou un intérêt particulier – en réfléchissant à l'image qu'on veut donner de soi et de son destinataire (maîtrise d'un savoir, appartenance sociale, champ d'intérêt, etc.) – en choisissant le ton à adopter (neutre, humoristique, autoritaire, dramatique, etc.) – en évaluant la pertinence de rapporter textuellement un discours ou d'en modifier la variété de langue (ex. un discours indirect en langue standard plutôt qu'un discours direct estimé trop soutenu ou trop familier) | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en prévoyant, au besoin, des moyens d'assurer sa crédibilité (recours à une autorité reconnue, à une source fiable, évocation d'un trait marquant de sa personnalité, etc.) – en choisissant de s'exprimer de façon plutôt objective ou plutôt subjective | <ul style="list-style-type: none"> – en choisissant une écriture à la 1^e ou à la 3^e personne – en précisant le statut du narrateur dans le récit (omniscient ou non, participant ou non) – en privilégiant un ou plusieurs moyens de faire transparaître, s'il y a lieu, son attitude à l'égard de thèmes ou de valeurs (choix lexicaux, caractérisation de personnages, commentaires du narrateur, dialogues, titre, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> – en explorant des procédés pour assurer la vraisemblance, créer une atmosphère ou un suspense, suggérer un rythme, étonner, caricaturer, etc. – en prévoyant, au besoin, une façon d'associer son destinataire à ses propos pour créer un effet de confiance, de connivence ou d'identification |
| <ul style="list-style-type: none"> – en explorant des procédés pour piquer la curiosité, rassurer, déstabiliser, sensibiliser, etc. | <ul style="list-style-type: none"> – en explorant des procédés pour accréditer ses propos, déstabiliser, sensibiliser, convaincre, mettre en valeur son sens des nuances, etc. | | |

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| | | | |
|--|---|--|---|
| FAMILLES DE SITUATIONS | INFORMER en élaborant des descriptions et des explications | APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations | CRÉER en élaborant des textes « littéraires » |
| PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite) | <p>► AJUSTER SA DÉMARCHE</p> <ul style="list-style-type: none">– en se rappelant régulièrement les exigences de la tâche, l'échéancier et les ressources à sa disposition– en s'interrogeant sur la nécessité d'insérer des éléments complémentaires, d'aborder de nouveaux aspects, de consulter de nouvelles sources d'information ou de se donner de nouvelles sources d'inspiration– en observant différentes façons de planifier et de réaliser la tâche ou le projet (comparaison de sa planification avec celle de ses pairs, lecture des textes en cours de rédaction, etc.)– en tenant compte des rétroactions– en résolvant rapidement les difficultés liées aux ressources, aux outils ou à la modalité de travail (réorientation du sujet, demande d'aide, redistribution des tâches, etc.)– en considérant le degré d'efficacité de ses moyens de révision, compte tenu des exigences de diffusion (publication dans Internet ou dans le journal scolaire, envoi à un jury ou à un employeur, etc.)– en tenant compte de la nature et de l'ampleur des retouches à apporter au texte | | |

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| | | | |
|---------------------------------------|---|--|---|
| FAMILLES DE SITUATIONS | INFORMER en élaborant des descriptions et des explications | APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations | CRÉER en élaborant des textes « littéraires » |
| RÉDIGER SON TEXTE : STRATÉGIES | ► FAIRE UNE VERSION PROVISOIRE | | |
| | <p><i>Se relire régulièrement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en se référant à l'ensemble de sa planification et, en particulier, à son plan, qui peuvent être modifiés au besoin en cours de rédaction – en s'aidant du dictionnaire et de la grammaire pour diminuer les interrogations en suspens – en notant les vérifications ou les retouches à faire ultérieurement <p><i>Utiliser un traitement de texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en recourant à l'annotation pour l'indication d'éléments à revoir – en sauvegardant régulièrement son texte et les marques (surlignement, gras, etc.) relatives aux éléments à revoir – en composant ou en retouchant son texte à l'aide des opérations d'effacement, de recherche, de remplacement, de déplacement et d'ajout – en concevant la présentation de son texte à l'aide de diverses fonctions (marge, alignement, puces, police, insertion, etc.) – en vérifiant son vocabulaire et son orthographe à l'aide du dictionnaire et du correcteur orthographique | | |
| | ► DÉVELOPPER LE CONTENU | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en assurant la continuité au moyen de différentes formes de reprise (répétition, pronominalisation, synonymie) qui ajoutent ou non à l'information ou à la caractérisation des éléments de l'univers – en évitant toute contradiction ou apparence de contradiction (situation dans le temps, attribution des idées, correspondance entre les actions et les caractéristiques d'un personnage, lien entre les arguments et la thèse, etc.) – en utilisant le système verbal pour situer le propos dans le passé, le présent ou l'avenir – en adoptant les constructions syntaxiques les plus appropriées au genre du texte (phrase infinitive dans une procédure, ellipse en poésie, etc.) – en utilisant un vocabulaire qui contribue à la représentation du sujet ou de l'univers – en utilisant des repères culturels et un vocabulaire qui contribuent à la représentation du sujet ou de l'univers – en s'appuyant, au besoin, sur des discours rapportés | | |

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | INFORMER en élaborant des descriptions et des explications | APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations | CRÉER en élaborant des textes « littéraires » |
|--|--|--|---|
| RÉDIGER SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite) | ► DÉVELOPPER LE CONTENU (Suite) | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en mentionnant ses sources avec le degré de précision requis dans la situation – en utilisant des procédés lexicaux et syntaxiques qui permettent de préciser ou de nuancer sa pensée | <ul style="list-style-type: none"> – en faisant reposer la quête d'équilibre du récit davantage sur l'action ou sur l'évolution psychologique – en caractérisant les personnages par les actions ou les gestes qu'ils font ou subissent, par les paroles qu'ils prononcent et par les observations du narrateur ou d'autres personnages – en développant une suite d'actions ou d'événements qui fait progresser le récit – en proposant, selon le récit, une situation finale qui décrit un état d'équilibre (retour à l'équilibre initial, amélioration ou détérioration) ou qui comporte une évaluation explicite ou implicite de cet état – en utilisant des procédés lexicaux, syntaxiques et stylistiques qui font image pour évoquer une atmosphère, une émotion, un sentiment, une idée, un rythme, etc. – en mettant les images, le rythme et les mises en relief au service du sens général du texte | |
| ► ORGANISER SON TEXTE | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en configurant son texte selon une structure dominante appropriée à la situation et au genre choisi – en recourant, au besoin, à l'insertion de renseignements complémentaires ou de synthèses – en insérant de manière appropriée les discours rapportés (verbes introducteurs, ponctuation, harmonisation des temps verbaux et des formes de reprise, etc.) – en recourant à une syntaxe et à un vocabulaire qui permettent de saisir l'articulation de son propos et les liens entre les éléments du contenu – en fournissant des indications relatives à l'organisation générale de son texte (choix typographiques, organisateurs textuels, découpage en paragraphes, etc.) – en donnant un titre explicite ou évocateur à son texte – en tenant compte des caractéristiques du média employé | | | |

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | INFORMER en élaborant des descriptions et des explications | APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations | CRÉER en élaborant des textes « littéraires » |
|--|---|---|---|
| RÉDIGER SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite) | ► ORGANISER SON TEXTE (Suite) | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en amenant et en posant le sujet en introduction ou, au contraire, en différant la mention du sujet de la description pour créer un effet d'attente ou de surprise – en annonçant les grandes articulations de son texte si l'ampleur et la complexité du développement le justifie – en reliant et en intégrant des séquences de différents types (description d'un problème ou d'une problématique à l'origine d'une argumentation, récit anecdotique à l'appui d'une explication, etc.) – en rédigeant, si nécessaire, une conclusion qui reformule l'essentiel du propos ou qui en suggère un élargissement possible | <ul style="list-style-type: none"> – en racontant l'histoire de façon chronologique ou non – en structurant le texte poétique selon une forme fixe ou libre – en reliant, dans un récit, une situation initiale, un élément perturbateur, un déroulement, un dénouement et, selon le genre, une situation finale – en découpant son texte (paragraphe, strophe, refrain, etc.) pour créer un rythme ou une atmosphère – en reliant et en intégrant des séquences de différents types (dialogue pour contribuer à la vraisemblance ou créer un suspense, explication pour évoquer un fait ou condenser le récit, etc.) – en constituant un champ lexical pour donner de l'unité au texte | |
| | ► ADOPTER UN POINT DE VUE ET LE MAINTENIR | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en situant, s'il y a lieu, le moment de l'énonciation – en manifestant ou en masquant, s'il y a lieu, la nature de ses rapports avec son sujet (attitude de distanciation ou d'engagement) et avec son destinataire (degré de familiarité, position hiérarchique, situation de demande, etc.) – en fournissant des indications (noms propres, pronoms, etc.) qui permettent de situer le texte comme un écrit personnel ou non – en adoptant un ton qui contribue à produire l'effet recherché (rassurer, s'imposer, émouvoir, etc.) – en utilisant la variété de langue, les pronoms et les formules de contact appropriés à la situation – en accompagnant les discours rapportés de marques de modalité, s'il y a lieu | <ul style="list-style-type: none"> – en présentant le récit par l'intermédiaire d'un narrateur, omniscient ou non – en recourant à un ou plusieurs énonciateurs – en variant les façons d'attribuer les propos aux énonciateurs et de caractériser leur manière de s'exprimer (commentaire introducteur, phrase incise, groupe incident, etc.) – en situant, dans le temps et l'espace, les énonciateurs propres à l'univers du récit | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en départageant ses propos personnels de ceux empruntés à d'autres – en faisant preuve de rigueur intellectuelle dans l'attribution des idées et des discours rapportés | | | |

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| | | | |
|---|---|--|---|
| FAMILLES DE SITUATIONS | <p style="text-align: center;">INFORMER en élaborant des descriptions et des explications</p> | <p style="text-align: center;">APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations</p> | <p style="text-align: center;">CRÉER en élaborant des textes « littéraires »</p> |
| RÉVISER, AMÉLIORER ET CORRIGER SON TEXTE : STRATÉGIES | <p style="text-align: center;">► DIVERSIFIER SES MOYENS DE RÉVISION</p> <ul style="list-style-type: none"> – en procédant à des relectures sous différents angles ou selon diverses modalités (lecture à haute voix, lecture non linéaire, etc.) – en s’imposant un temps d’arrêt avant de relire son texte – en confrontant régulièrement son texte à son analyse de la situation, à sa planification et aux exigences de la tâche – en tenant compte des diagnostics antérieurs et de son profil de scripteur – en adoptant une démarche de détection des erreurs – en se référant à ses annotations relatives aux ajustements ou aux vérifications à faire – en demandant à différents lecteurs des commentaires sur l’ensemble de son texte (clarté, intérêt, effet, etc.) et sur des aspects particuliers – en comparant son texte avec des productions analogues (textes de ses pairs, textes modèles) ou avec ses productions antérieures – en se référant à des critères d’évaluation – en comparant différentes possibilités de formulation ou d’organisation – en réécrivant son texte, en tout ou en partie, en fonction d’améliorations ciblées – en utilisant la phrase de base pour vérifier la construction de ses phrases et leur ponctuation – en utilisant différents outils (dictionnaire, correcteur orthographique, grammaire, etc.) <p style="text-align: center;">► RECONSIDÉRER LE CONTENU</p> <ul style="list-style-type: none"> – en s’assurant de la clarté du propos et du caractère opportun de son développement – en évaluant l’ampleur des séquences enchâssées et leur apport au sens du texte – en reformulant, en ajoutant des précisions, en condensant le texte ou en supprimant des détails au besoin – en s’assurant de l’absence de contradiction, de redite et de digression – en s’assurant que les pronoms de reprise correspondent à leurs antécédents et que la construction des phrases empêche les équivoques – en s’assurant que le degré de précision ou le pouvoir évocateur du vocabulaire convient à la situation, au genre et au sujet de son texte ainsi qu’au destinataire – en se référant aux indications analogiques des dictionnaires pour préciser et varier l’expression | | |

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | INFORMER en élaborant des descriptions et des explications | APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations | CRÉER en élaborant des textes « littéraires » |
|--|--|---|--|
| RÉVISER, AMÉLIORER ET CORRIGER SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite) | ► RECONSIDÉRER LE CONTENU (Suite) | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en s’assurant de l’à-propos des idées retenues et de l’angle de traitement adopté – en vérifiant que les références indiquées sont exactes et complètes et, dans le cas de sites Internet, que les pages sont actives – en s’interrogeant sur l’utilité et la nécessité des discours rapportés, des séquences enchâssées et de l’insertion de schémas, d’illustrations, de graphiques, etc. | <ul style="list-style-type: none"> – en s’interrogeant sur la justesse de son raisonnement et sur celle des éléments fournis à l’appui de son propos (faits, données, exemples, citations, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> – en s’assurant que le choix et la caractérisation des éléments de l’univers contribuent à l’unité du texte – en évaluant l’apport des images, des symboles et du champ lexical au sens et à l’unité du texte |
| | ► RECONSIDÉRER L’ORGANISATION | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en s’assurant que l’ordre des éléments sert le mieux possible son propos – en s’assurant que les différentes marques d’organisation sont appropriées au sens du texte et au genre choisi – en vérifiant que sa syntaxe et son vocabulaire explicitent suffisamment les liens entre les éléments du contenu – en s’assurant que la syntaxe et la ponctuation favorisent l’intégration harmonieuse des séquences et des discours rapportés – en vérifiant l’harmonisation des temps verbaux – en vérifiant si l’emplacement et la façon d’insérer des éléments complémentaires (renvois, illustrations, tableaux, etc.) favorisent la lecture et la compréhension | | |
| ► RECONSIDÉRER LE POINT DE VUE | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en s’assurant que le point de vue est constant et, s’il y a lieu, que les changements sont intentionnels – en s’assurant que le texte met en évidence ce qui doit l’être (le sujet, son attitude par rapport au sujet ou au destinataire, l’effet recherché, etc.) et qu’il donne de soi et du destinataire l’image souhaitée – en s’assurant que ses choix lexicaux, syntaxiques et stylistiques servent le propos et révèlent le ton souhaité – en s’assurant, s’il y a lieu, que le moment, le lieu ou les circonstances de l’énonciation sont clairement identifiables – en s’assurant que les auteurs des idées et des discours rapportés ainsi que les interlocuteurs des dialogues sont aisément identifiables – en s’assurant que la variété de langue et le vocabulaire sont appropriés à la situation, au genre de son texte et à l’effet recherché | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en s’assurant de respecter le sens initial des discours rapportés – en accordant une attention particulière aux mots fortement marqués sur le plan idéologique | | | |

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| | | | |
|---|---|--|---|
| FAMILLES DE SITUATIONS | <p>INFORMER en élaborant des descriptions et des explications</p> | <p>APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations</p> | <p>CRÉER en élaborant des textes « littéraires »</p> |
| | <p>► VÉRIFIER LE VOCABULAIRE, LA SYNTAXE, LA PONCTUATION ET L'ORTHOGRAPHE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en s'assurant que les mots utilisés appartiennent à la langue française et ont le sens approprié – en remplaçant les emprunts critiqués par leur équivalent en français – en s'assurant que le contexte ou des marques spécifiques permettent d'interpréter comme intentionnel l'emploi d'un mot étranger ou appartenant à une variété de langue autre que standard – en tenant compte des nuances de sens pour juger de l'emploi judicieux d'un synonyme ou d'un marqueur de relation – en s'assurant que la structure des phrases, la concordance des temps verbaux, la ponctuation et les accords sont adéquats – en recourant, au besoin, à des manipulations syntaxiques et à une grammaire – en vérifiant que l'insertion de discours rapportés respecte les exigences lexicales et syntaxiques – en se référant à sa connaissance des régularités de la langue et des modèles de conjugaison – en utilisant un dictionnaire usuel et analogique, un dictionnaire des difficultés de la langue, un recueil de conjugaison ou des ouvrages spécialisés – en utilisant un correcteur orthographique et en faisant preuve d'esprit critique à l'égard des corrections proposées | | |
| RÉVISER, AMÉLIORER ET CORRIGER SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite) | <p>► RÉDIGER LA VERSION DÉFINITIVE DE SON TEXTE</p> | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en s'assurant de faire et d'harmoniser les différents ajustement nécessaires – en reconsidérant, dans leur ensemble, le contenu, l'organisation et le point de vue – en adaptant la mise en pages au contexte et au support de diffusion | | |

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| | | | |
|--|--|--|---|
| FAMILLES DE SITUATIONS | INFORMER en élaborant des descriptions et des explications | APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations | CRÉER en élaborant des textes « littéraires » |
| ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE : STRATÉGIES | ► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR SA DÉMARCHE | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en s’interrogeant, pendant la tâche, sur l’efficacité de sa démarche et de ses stratégies – en explicitant le choix de sa démarche et de ses stratégies au regard de la situation – en évaluant sa capacité à ajuster sa planification et ses stratégies en cours d’écriture – en confrontant sa démarche avec celle de ses pairs – en comparant son texte provisoire ou diverses versions de son texte et sa version finale – en évaluant sa capacité à détecter les erreurs et les améliorations souhaitables dans ses textes et dans ceux des autres – en évaluant sa capacité à corriger ses erreurs, à améliorer son texte et à proposer des pistes de solution aux autres – en évaluant sa capacité à collaborer avec ses pairs à l’une ou l’autre étape du processus | | |
| | ► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR LE RÉSULTAT DE LA TÂCHE | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en évaluant sa capacité à anticiper et à consacrer les efforts nécessaires pour satisfaire aux exigences de la tâche et pour relever le défi proposé ou celui qu’on s’est donné – en s’appuyant sur son analyse de la situation pour juger de l’effet d’ensemble de son texte – en utilisant les critères d’évaluation propres à la tâche – en confrontant son évaluation avec celle de son enseignant et celle de ses pairs | | | |
| ► SITUER SON RAPPORT À LA SITUATION DE COMMUNICATION | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en reconnaissant les paramètres de la situation qu’il paraît plus facile de circonscrire et de prendre en considération – en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d’adaptation à des situations qui touchent principalement l’information, la pensée critique ou la création – en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d’adaptation à des situations qui demandent un traitement plutôt objectif ou plutôt subjectif – en prenant conscience de sa façon d’accueillir les réactions à ses propos lorsqu’ils sont diffusés dans un espace public | | | |

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| | | | |
|---|---|--|---|
| FAMILLES DE SITUATIONS | <p style="text-align: center;">INFORMER en élaborant des descriptions et des explications</p> | <p style="text-align: center;">APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations</p> | <p style="text-align: center;">CRÉER en élaborant des textes « littéraires »</p> |
| ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE : STRATÉGIES (Suite) | <p style="text-align: center;">▶ ÉVALUER L'APPORT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION AU DÉVELOPPEMENT DE SA COMPÉTENCE</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en se référant aux traces de ses productions dans différents contextes – en mettant en évidence les connaissances générales, les repères culturels, les stratégies, les notions et les concepts nouvellement acquis et ceux qui ont été consolidés ou approfondis – en trouvant d'autres contextes où les ressources mobilisées pourraient être utilisées en français et dans les autres disciplines – en s'interrogeant sur sa capacité d'intégrer dans ses textes des éléments textuels, linguistiques et culturels observés en lecture – en s'interrogeant sur ce qui peut être pris en charge individuellement et sur ce qui doit l'être avec de l'aide – en considérant sa fluidité d'écriture ainsi que son aisance à développer et à organiser un contenu, à adopter et maintenir un point de vue et à orthographier correctement son texte | | | |
| <p style="text-align: center;">▶ SE FIXER DE NOUVEAUX DÉFIS</p> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en visant l'accroissement de son autonomie, en particulier à l'égard du processus et de l'utilisation des outils de référence ainsi que des outils technologiques – en tenant compte de divers éléments (diagnostics, commentaires de l'enseignant, rétroactions des pairs, etc.) pour choisir ce sur quoi il conviendrait de mettre l'accent en priorité | | | |

COMPÉTENCE 3 Communiquer oralement selon des modalités variées

*Les gens de mon pays
Ce sont gens de paroles
Et gens de causerie
Qui parlent pour s'entendre
Et parlent pour parler
Il faut les écouter
Gilles Vigneault*

Sens de la compétence

Quelle que soit la discipline concernée, les élèves sont appelés à exercer en classe leur compétence à communiquer oralement dans une langue de qualité. Il leur faut donc être attentifs aux ressources à mobiliser, à consolider ou à se constituer pour recourir adéquatement à l'écoute et à la prise de parole de manière individuelle et en interaction.

Dans la classe de français, les élèves sont incités à se donner des défis et à s'engager dans des expérimentations dont la régularité et la fréquence les aideront à prendre conscience de leurs progrès

et des possibilités de réinvestir leur compétence à communiquer oralement dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Ils sont amenés à s'exprimer avec clarté, à intervenir à point nommé, à varier leurs interventions, à soutenir l'attention de l'auditeur ou de l'interlocuteur ainsi qu'à réfuter un propos, à le nuancer, à le renforcer ou à l'atténuer. Ils apprennent ainsi à faire des choix stratégiques sur le plan verbal, paraverbal et non verbal.

L'observation directe et l'utilisation d'enregistrements sonores ou audiovisuels deviennent pour les élèves des outils qui permettent de porter un jugement critique et constructif sur leurs prises de parole et celles de leurs pairs et de structurer leur réflexion sur l'évolution de leurs pratiques. Ils sont invités à s'inspirer de leurs enseignants, de personnes qui exercent divers métiers et professions ainsi que de locuteurs francophones d'horizons différents pour approfondir leurs connaissances relatives à la communication et aux genres oraux ainsi que pour se constituer de nouveaux repères culturels.

Avec l'aide de l'enseignant, les élèves abordent différents documents d'information et des œuvres de création qui leur permettent d'accroître leur bagage de repères culturels liés à la langue orale et à la francophonie (genres oraux, interprètes, marques d'appartenance linguistique, etc.). Ils étendent

leur connaissance de la variation linguistique et du rôle déterminant d'une situation sur le choix d'une variété de langue. Ils sont conduits à réfléchir à l'usage et à la norme et à prendre conscience de leur rapport à la langue et de sa dimension identitaire.

Le tableau qui suit met en relief les composantes de la compétence. Celles-ci nécessitent l'apprentissage d'une démarche qui permet aux élèves de construire du sens, d'intervenir oralement, d'adopter une distance critique, de mettre à profit et d'acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture ainsi que de réfléchir à leur pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur.

S'approprier différentes stratégies pour relever des défis d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur

Construire du sens²⁴

Planifier son écoute en fonction de la situation • Comprendre et interpréter des productions orales • Y réagir • Évaluer l'efficacité de sa démarche

Intervenir oralement

Planifier sa prise de parole en fonction de la situation • Prendre la parole individuellement et en interaction • Ajuster sa prise de parole pendant la communication • Évaluer l'efficacité de sa démarche

Communiquer oralement selon des modalités variées

Réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur

Se donner une démarche adaptée à la situation de communication • Évaluer l'efficacité de ses stratégies d'écoute et de prise de parole • Déterminer des possibilités d'utilisation de ses stratégies et de ses connaissances dans d'autres contextes • Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes à l'égard de la langue orale, des productions, de la culture et des standards • Se référer à son répertoire personnalisé • Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer ou à consolider et en conserver la trace

Adopter une distance critique

Évaluer la crédibilité des sources et la véracité de l'information • Mettre en contexte une production, un extrait, un propos ou une problématique • Se situer par rapport aux valeurs, à la façon de traiter un sujet ou un thème, au choix d'éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux ainsi qu'à l'utilisation du support médiatique • Se donner des critères pour faire ressortir la différence, la ressemblance, l'intérêt ou la complémentarité d'une production par rapport à une autre • Confronter sa critique avec celle de ses pairs et d'experts • Formuler une critique étayée et appropriée

Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

S'appuyer sur ses connaissances relatives à la langue orale pour en acquérir de nouvelles • Utiliser le métalangage de manière appropriée • Se constituer des réseaux de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires • Reconnaître des marques de l'évolution et des variétés du français parlé au Québec et dans la francophonie • Se référer au français standard en usage au Québec • Se constituer des repères culturels d'ordre linguistique et textuel • Recourir à des documents de référence et à des outils technologiques

Critères d'évaluation²⁵

En situation d'écoute individuelle ou en interaction

- Compréhension juste d'une ou de plusieurs productions orales²⁶
- Interprétation fondée d'une ou de plusieurs productions orales
- Réaction fondée à une ou plusieurs productions orales
- Jugement critique et fondé sur une ou plusieurs productions orales
- Recours à une démarche et à des stratégies appropriées

En situation de prise de parole individuelle ou en interaction

- Adaptation à la situation de communication
- Cohérence des propos
- Utilisation d'éléments verbaux appropriés
- Utilisation d'éléments non verbaux et paraverbaux appropriés
- Recours à une démarche et à des stratégies appropriées

24. Cette composante est détaillée davantage dans les tableaux qui présentent le processus et les stratégies de communication orale (p. 89-103).

25. L'annexe F (p. 181-184) établit l'équivalence entre les critères du premier cycle et les formulations provisoire et définitive des critères du deuxième cycle.

26. L'expression « production orale » fait ici référence à une production médiatique, à une œuvre de création ou à une prise de parole individuelle ou en interaction.

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève écoute des productions de différents genres, les met en relation avec d'autres et effectue des tâches qui requièrent une certaine analyse. Lorsqu'il prend la parole, individuellement et en interaction, il le fait de façon claire et cohérente, dans une langue de qualité. Il s'informe et informe à partir de sources variées, confronte et défend des idées et découvre des œuvres de création.

- Quand l'élève s'informe, il cerne les aspects d'une ou de plusieurs productions pertinents à la tâche. Il porte un jugement critique sur le contenu, l'organisation, le point de vue et la langue utilisée.
- Quand l'élève informe, il traite le sujet en s'appuyant sur des éléments crédibles et suffisants et il l'aborde, s'il y a lieu, sous différents angles. Il fait ressortir les propos importants et les ajuste en fonction de ses interlocuteurs ou de ses auditeurs.
- Quand l'élève confronte et défend des idées, il s'appuie sur des éléments pertinents pour faire valoir sa prise de position. Il fait progresser les échanges en apportant des informations appropriées.
- Quand l'élève découvre des œuvres de création, il les situe dans leur contexte et en cerne le contenu, l'organisation ainsi que le point de vue.

En situation d'écoute, l'élève fonde sa compréhension, son interprétation et sa réaction en s'appuyant sur des éléments pertinents des productions, sur ses connaissances textuelles et linguistiques de même que sur ses repères culturels. Il fait des observations pertinentes sur les propos entendus et sur certaines caractéristiques de la langue utilisées par les locuteurs ou les interlocuteurs. En situation de prise de parole, il s'exprime dans une variété de langue appropriée. Il adopte, selon la situation, un point de vue, le maintient et l'ajuste au besoin. Dans les différentes situations, l'élève tient compte de l'intention de communication, des conditions de réalisation et du destinataire, s'il y a lieu. Il utilise de façon pertinente ses connaissances linguistiques et textuelles de même que ses repères culturels.

Des familles de situations pour la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*

S'informer en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction

Les élèves sont placés dans des situations d'écoute qui visent à répondre à leur besoin de passer à l'action et de comprendre le *quoi*, le *comment* et le *pourquoi* d'une réalité. Ces situations nécessitent une quête ou un partage d'information provenant de textes oraux qu'ils utilisent seuls, avec d'autres ou en s'appuyant aussi sur des documents écrits. Le quotidien de la classe et les jeux de rôles offrent par ailleurs de nombreuses possibilités de mettre l'écoute au service de la prise de parole et de l'élaboration de la pensée.

Informen en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction

Les élèves sont appelés à prendre la parole afin d'informer pour faire comprendre le *quoi*, le *comment* ou le *pourquoi* d'une réalité ou pour proposer une façon d'agir. Ainsi, ils peuvent avoir à prendre la parole pour contextualiser un propos, témoigner d'un savoir d'expérience ou intervenir à titre de délégués. Lorsqu'ils ont à partager de l'information, ils doivent porter une attention particulière au contexte d'énonciation et aux caractéristiques de leurs interlocuteurs. Ils apprennent à exprimer leurs idées et à les expliciter en utilisant une variété de langue appropriée et un vocabulaire précis et en recourant à des procédés de mise en évidence et à des éléments complémentaires (objet, enregistrement, logiciel de présentation, etc.).

Confronter et défendre des idées en interagissant oralement

Afin de se forger une opinion et d'être en mesure de la défendre, les élèves s'appuient sur les connaissances qu'ils possèdent déjà et, en fonction de leurs besoins, procèdent à une collecte d'information qui les aide à asseoir leurs propos et à accroître leur crédibilité. Les contextes dans lesquels ils sont placés

les amènent à expérimenter différentes stratégies argumentatives et à rapporter directement ou indirectement des propos. Progressivement, ils apprennent à s'exprimer avec plus d'efficacité et d'assurance pour faire valoir leurs idées tout en respectant celles d'autrui et en tenant compte des règles qui régissent les échanges entre les personnes. L'enseignant leur propose des situations qui leur permettent d'accroître leur habileté à utiliser une variété de langue standard, par exemple des jeux de rôles et des discussions avec des personnes invitées.

Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute

Les élèves se familiarisent avec des productions orales qui sollicitent particulièrement leur imaginaire, leurs sentiments et leur façon de se percevoir ou de concevoir le monde. Ils développent leur capacité à observer des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux. Cela leur permet d'élargir leurs repères culturels, notamment en ce qui a trait aux productions francophones et aux variations linguistiques. Ils s'intéressent aux effets produits et tissent des liens avec des œuvres de création découvertes dans d'autres disciplines.

Au cours de la dernière année du cycle, les élèves sont amenés à intégrer l'ensemble de leurs connaissances, à les consolider et à les approfondir à l'intérieur de situations qui demandent une profondeur d'analyse et une distanciation critique accrues. La famille de situations liée à la pensée critique doit donc être régulièrement associée à celles liées à l'information et à la création.

Le tableau ci-après présente une variété d'exemples liés à l'information, à la pensée critique et à la création dont l'enseignant doit s'inspirer pour proposer aux élèves des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives. Le tableau du développement de la compétence (p. 81-87) fournit d'autres pistes pour graduer la complexité des situations de façon à assurer le développement progressif de la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*.

Tableau synthèse des familles de situations pour la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*

| S'informer en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction | Informer en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction | Confronter et défendre des idées en interagissant oralement | Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute |
|--|---|---|---|
| pour répondre à divers besoins et intentions et plus particulièrement pour... | | | |
| comprendre le <i>quoi</i>, le <i>comment</i> et le <i>pourquoi</i> d'une réalité <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – clarifier les liens existants entre différentes facettes de l'actualité (politique et culture; sport et économie; etc.) – établir des liens entre des événements du passé et des faits actuels – se donner une représentation d'une réalité culturelle et linguistique – se familiariser avec des créateurs (paroliers, cinéastes, monologistes, etc.) du Québec et de la francophonie | faire comprendre le <i>quoi</i>, le <i>comment</i> et le <i>pourquoi</i> d'une réalité <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – expliquer des faits, des phénomènes ou les enjeux liés à une problématique – expliciter une démarche – comparer des observations – partager le résultat d'un travail d'équipe – clarifier un concept, une perception | justifier une façon de penser ou d'agir <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – partager son appréciation d'un texte, d'une œuvre ou d'un événement – se situer par rapport à une idée, à une cause ou à un mouvement – fonder et étayer une opinion, une argumentation – se distancier de certains stéréotypes ou préjugés – adopter ou rejeter une hypothèse ou un projet | donner cours à son imaginaire, à ses sentiments et à ses émotions <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – partager ses réactions à la suite du visionnement de l'adaptation cinématographique d'un roman lu – comparer les effets produits par l'écoute et la lecture d'une chanson, d'un poème ou d'une pièce de théâtre – trouver des sources d'inspiration – répondre à un besoin d'évasion et de détente |
| passer à l'action <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – modifier un comportement – concevoir et réaliser une activité, un projet – préparer une visite, une entrevue | inciter quelqu'un à agir, proposer une façon d'agir <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – aider quelqu'un à faire des choix liés à la culture, à la santé ou aux loisirs – provoquer une prise de conscience, une réflexion – encourager la participation à une activité ou à un événement | agir sur les croyances, les valeurs ou les attitudes de quelqu'un <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – proposer une candidature, un projet – rectifier une perception, une affirmation – remettre en question une interprétation ou une appréciation | répondre à une quête identitaire ou se représenter le monde <i>Exemples</i> <ul style="list-style-type: none"> – comprendre le rôle et l'importance de certains genres à différents moments de l'histoire du Québec – se donner des repères relatifs à une époque, à un courant ou à une société – se donner des repères relatifs à des créateurs, à des interprètes – se familiariser avec des marques de variation linguistique – se situer par rapport aux valeurs véhiculées par des personnages |
| <i>Exemples de textes</i> Bulletin de nouvelles; émission de services, d'affaires publiques ou d'information-variétés; documentaire; reportage; archives sonores ou audiovisuelles; audioguide; conférence, démonstration scientifique; entrevue, table ronde, échange en sous-groupe | <i>Exemples de textes</i> Présentation, démonstration; compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement; capsule pour la radio ou un site Internet; audioguide; entrevue; échange en sous-groupe ou en grand groupe | <i>Exemples de textes</i> Discussion en sous-groupe; échange en grand groupe; table ronde; entretien critique; débat | <i>Exemples de textes</i> Pièce de théâtre, téléthéâtre; monologue; récit de poésie, de contes, de légendes ou de chansons; clip; épisode de téléroman, de télé série; long ou court métrage original ou inspiré d'une œuvre littéraire; œuvre multimédia |

Développement de la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*

Pour planifier son enseignement en vue d'assurer le développement de la compétence des élèves, l'enseignant doit tenir compte des paramètres liés au développement des compétences (p. 11-12) ainsi que des stratégies (p. 88-103 et 105-106) et des notions et concepts (p. 107-159) à mobiliser. Le tableau qui suit présente des exemples d'éléments qu'il devrait prendre en considération pour concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation dont le degré de complexité permettra aux élèves de consolider leurs acquis et de construire de nouvelles connaissances. Les éléments mis en évidence dans le tableau ne constituent pas des attentes annuelles ou de fin de cycle.

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|---|---|---|---|--|
| AGIR EN SITUATION | | | | |
| <i>Pour que les élèves puissent réaliser les tâches associées aux situations, l'enseignant les amène...</i> | | | | |
| SITUATION DE COMMUNICATION | <ul style="list-style-type: none"> – à tenir compte de l'influence du contexte sur la communication et de l'influence du destinataire sur leur prise de parole – à s'adresser à un ou plusieurs destinataires dont il précise au besoin des caractéristiques et dont les réactions peuvent être anticipées – à reconnaître et adopter le point de vue d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif | <ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître, avec son aide, les paramètres de la situation de communication et à tenir compte de leur interrelation pour orienter leur écoute et leur prise de parole – à s'adresser à un ou plusieurs destinataires dont il les incite à cerner les caractéristiques et à anticiper les réactions – à reconnaître et adopter un point de vue plutôt objectif, plutôt subjectif, plus ou moins distancé ou plus ou moins engagé | <ul style="list-style-type: none"> – à tenir compte des enjeux et des paramètres qui prédominent dans la situation de communication afin de choisir les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux appropriés – à s'adresser à un ou plusieurs destinataires connus ou peu connus et à tenir compte du rapport à établir avec eux dans la situation – à reconnaître et privilégier des marques ou une absence de marque de modalité qui donnent au point de vue un caractère plutôt objectif, plutôt subjectif, plus ou moins distancé, plus ou moins engagé et qui permettent de créer des effets | <ul style="list-style-type: none"> – à cerner les paramètres de la situation et la portée des enjeux qui s'y rattachent lorsqu'ils sont implicites – à reconnaître les enjeux liés à la maîtrise de la langue française et à la culture francophone – à cerner les caractéristiques de l'auditeur ou de l'interlocuteur à privilégier pour adapter sa prise de parole de manière à avoir un impact sur lui – à reconnaître et adopter un point de vue qui met en évidence ou masque une orientation présente dans les propos (ex. état d'esprit, valeur, jugement) |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|--|---|---|--|---|
| AGIR EN SITUATION (Suite) | | | | |
| TEXTES ORAUX | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves à écouter et à produire des textes oraux qui sont...</i> | | | |
| Caractéristiques et degré de difficulté | – liés aux apprentissages scolaires ou proches de leurs préoccupations, relativement accessibles en raison des sujets abordés et qui favorisent l'interaction verbale | – liés aux apprentissages scolaires, au domaine de la création, à des sujets ou à des thèmes abordés sous différents angles et qui suscitent des discussions en vue de réaliser une tâche, de clarifier des concepts ou de résoudre des problèmes | – liés aux apprentissages scolaires, au domaine de la création, à des sujets ou à des thèmes traités selon des modalités d'expression variées ou présentant des angles inhabituels, suscitant des prises de position ou impliquant la recherche de consensus | – liés aux apprentissages scolaires, au domaine de la création et de l'information, à des sujets ou à des thèmes qui font l'objet d'un questionnement d'ordre social, culturel ou humanitaire ou encore à l'orientation professionnelle |
| Mise en relation | – mis en relation avec d'autres documents, interventions ou productions similaires qui abordent des contenus similaires | – mis en relation avec d'autres documents, interventions ou productions similaires ou différents quant à leur forme et à leur contenu | – mis en relation avec d'autres documents, interventions ou productions similaires ou différents quant à leur forme et à leur contenu et qui impliquent le recours à des médias différents | – mis en relation avec d'autres documents, interventions ou productions en fonction de quelques éléments (ex. contexte de production et intertextualité, type de média et modalité de prise de parole) |
| Choix | – principalement déterminés par l'enseignant ou sélectionnés avec son aide | – fréquemment sélectionnés à partir de critères établis en sous-groupe, avec toute la classe ou avec son aide | – fréquemment sélectionnés à partir de critères qu'ils établissent eux-mêmes | – fréquemment sélectionnés à partir de critères qu'ils se donnent et de leur analyse de la situation |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|-------------------------------------|--|---|--|--|
| AGIR EN SITUATION (Suite) | | | | |
| TÂCHES | <i>Pour les tâches à réaliser, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| Facteurs de complexité | <ul style="list-style-type: none"> – à consulter des documents oraux pour s’informer et étoffer leur pensée – à dégager les éléments significatifs d’un ou de plusieurs documents, interventions et productions – à reconnaître et utiliser divers éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, ainsi que des supports sonores, visuels ou audiovisuels qui permettent d’appuyer des propos – à reconnaître et utiliser des procédés de mise en relief qui permettent de faire valoir des idées | <ul style="list-style-type: none"> – à se référer à une variété de genres (entrevue radiophonique, reportage télévisé, etc.) et de sources (expert, documentaliste, etc.) pour répondre à une quête de renseignements et pour accroître leur bagage culturel – à mettre l’information en contexte et en perspective en tenant compte du locuteur, du moment de sa prise de parole et, s’il y a lieu, du média – à reconnaître et utiliser différents procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux qui permettent d’établir et de maintenir le contact avec des auditeurs ou des interlocuteurs – à reconnaître et utiliser divers procédés qui permettent de décrire et d’expliquer une réalité | <ul style="list-style-type: none"> – à mettre en relation des documents, des interventions et des productions provenant de sources et de médias variés et, ponctuellement, les mettre en relation avec des textes écrits pour affiner leur sens critique et soutenir leurs prises de position – à établir des liens entre les sources utilisées en faisant ressortir leurs aspects complémentaires, convergents ou divergents et en mettant en relief ce qui les rend pertinentes ou non pour la tâche – à reconnaître et utiliser différents procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux qui permettent de susciter l’intérêt des auditeurs ou des interlocuteurs et de maintenir leur attention – à reconnaître et utiliser divers procédés qui permettent de décrire et d’expliquer une réalité ainsi que de réfuter des propos et de défendre une prise de position | <ul style="list-style-type: none"> – à mettre fréquemment en relation des documents, des interventions et des productions provenant de sources et de médias variés, oraux et écrits, pour mettre en contexte et faire une synthèse des propos tenus sur un sujet – à comparer, à partir de critères, les sources utilisées avec d’autres sources qui présentent des aspects complémentaires ou des angles de traitement différents pour apporter un éclairage plus nuancé sur un sujet, un thème ou une problématique – à reconnaître et utiliser différents procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux associés à des rôles (porte-parole, aide, animateur, modérateur, etc.) – à reconnaître et utiliser divers procédés qui permettent de décrire et d’expliquer des façons de voir, de réfuter des propos, de nuancer ou négocier une prise de position et en évaluer l’efficacité dans divers contextes |
| Degré d’autonomie des élèves | <ul style="list-style-type: none"> – à faire des choix à partir de pistes de travail suggérées et en fonction des défis qu’ils se sont donnés | <ul style="list-style-type: none"> – à assumer progressivement le choix des modalités de travail en tenant compte de leur analyse de la situation et des défis qu’ils se sont donnés | <ul style="list-style-type: none"> – à adopter une démarche avec de plus en plus d’autonomie, en tenant compte de leur analyse de la situation, de leur profil d’auditeur, de locuteur et d’interlocuteur ainsi que des défis qu’ils se sont donnés | <ul style="list-style-type: none"> – à mettre à profit leur expérience d’auditeur, de locuteur et d’interlocuteur dans l’analyse de la situation et à avoir de l’initiative dans l’exécution d’une tâche pour cibler ce qui est à privilégier (ex. modalité de travail, sources ou personnes à consulter, connaissances à réinvestir et à acquérir) |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|--|---|--|--|--|
| MOBILISATION DE RESSOURCES | | | | |
| STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| <p>Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels</p> | <ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître et distinguer les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux utilisés pour communiquer et s'exprimer dans une diversité de productions – à observer, dans les différentes situations, des spécificités de la langue orale, les variétés de langue standard et familière ainsi que les marques qui les caractérisent – à se sensibiliser à la diversité des usages linguistiques selon les situations et les milieux – à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la clarté et à la continuité du message – à reconnaître des sources et des médias utiles à leurs besoins d'information | <ul style="list-style-type: none"> – à établir des liens entre les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, à considérer leur interrelation pour cerner leur apport à la communication et à juger de la crédibilité d'un locuteur – à reconnaître, dans les différentes situations, des spécificités de la langue orale, les variétés de langue standard familière et soutenue et à observer les marques qui les caractérisent – à observer des façons de prendre la parole individuellement et en interaction dans différents genres (bulletin de nouvelles, entrevue, discussion, pièce de théâtre, etc.) – à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la continuité, à la progression et à la clarté du message – à reconnaître l'utilité et le degré de fiabilité de sources et de médias variés | <ul style="list-style-type: none"> – à établir des liens entre les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, les variétés de langue et les situations dans lesquelles ils sont utilisés – à établir des liens entre les variétés de langue, les genres, les sources et les médias et à reconnaître, dans diverses situations, les facteurs qui déterminent le choix d'une variété de langue – à prendre conscience des jugements sociaux associés à l'usage et à la norme – à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la cohérence du message – à reconnaître les particularités de différents médias, l'existence de choix éditoriaux et l'influence du support et du statut de l'énonciateur sur la crédibilité des propos | <ul style="list-style-type: none"> – à juger de la pertinence et de l'intérêt des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux utilisés dans différentes situations – à juger de la pertinence du choix d'une variété de langue à partir de l'analyse d'une situation (ex. énonciateur, destinataire, message, référent) – à prendre conscience de l'importance de maîtriser la langue et de l'atout que constitue la connaissance des variétés de langue pour s'adapter à diverses situations ainsi que pour travailler et vivre en français – à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la cohérence du message et à l'unité du document, de l'intervention ou de la production – à reconnaître l'impact du statut de l'énonciateur, du média et de commentaires critiques sur la réception des propos |
| | <ul style="list-style-type: none"> – à se constituer progressivement des repères à l'égard de la francophonie – à acquérir des stratégies variées et efficaces pour traiter des renseignements de divers ordres et pour intervenir dans une diversité de situations | | | |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|---|--|---|---|--|
| MOBILISATION DE RESSOURCES (Suite) | | | | |
| STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| Métalangage | – à recourir au métalangage approprié pour expliciter leurs observations | – à recourir au métalangage approprié pour expliciter leurs choix et commenter le travail d'autres élèves | – à recourir au métalangage approprié pour faire ressortir des ressemblances ou des différences entre des locuteurs et pour déterminer leur propre profil de locuteur | – à recourir au métalangage pour établir des comparaisons entre des locuteurs de la classe, de différentes régions du Québec ou d'autres cultures francophones et pour expliciter leur profil d'auditeur, de locuteur ou d'interlocuteur |
| UTILISATION DE RESSOURCES EXTERNES | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| Ressources humaines, matérielles et virtuelles | – à recourir à des ressources qu'il a prédéterminées ou qui sont déterminées avec son aide | – à faire des choix parmi plusieurs ressources prédéterminées ou déterminées avec son aide | – à recourir, avec de plus en plus d'autonomie, à une variété de ressources appropriées | – à recourir de façon autonome à une variété de ressources et à justifier leurs choix |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|--|--|---|---|--|
| RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE | | | | |
| TÂCHES ET RESSOURCES | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – à reconnaître les exigences de la tâche et ce qu'elles impliquent au regard des ressources internes à activer et des ressources externes à utiliser | <ul style="list-style-type: none"> – à comparer des situations de communication préparées ou spontanées, en direct ou en différé, pour prendre conscience du fait que la réussite de la communication ne dépend pas toujours des mêmes facteurs | <ul style="list-style-type: none"> – à comparer diverses situations de communication pour prendre conscience du fait qu'il existe des façons stratégiques d'utiliser leurs ressources | <ul style="list-style-type: none"> – à prendre conscience de la nécessité de cerner les enjeux propres à une situation de communication et à évaluer leur impact sur le choix des tâches et des ressources |
| DÉMARCHE | <ul style="list-style-type: none"> – à comparer leurs façons de faire dans différentes situations d'écoute ou de prise de parole – à décrire le processus et les stratégies d'écoute et de prise de parole utilisées | <ul style="list-style-type: none"> – à réévaluer et à ajuster régulièrement leur démarche pour une plus grande efficacité | <ul style="list-style-type: none"> – à comparer leurs façons de faire dans différentes situations liées à l'information, à la pensée critique ou à la création – à discuter avec d'autres élèves du lien entre leur engagement dans la tâche, leur démarche, le résultat obtenu et la satisfaction éprouvée | <ul style="list-style-type: none"> – à comparer, de manière autonome, leurs façons de faire avec celles qu'il propose et avec celles de leurs pairs – à discuter avec d'autres élèves et avec des personnes-ressources des attitudes à manifester et des stratégies à utiliser pour répondre aux attentes de la fin du secondaire et aux exigences du marché du travail – à réévaluer et à ajuster régulièrement leur démarche pour accroître leur efficacité |
| PROFIL D'AUDITEUR, D'INTERLOCUTEUR ET DE LOCUTEUR | <ul style="list-style-type: none"> – à élaborer leur profil de locuteur, d'interlocuteur et d'auditeur (préférences, habitudes, attitudes, forces, difficultés, etc.) et à le mettre en relation avec leur façon d'aborder diverses situations et les défis qu'ils se donnent | <ul style="list-style-type: none"> – à justifier leur autoévaluation à l'aide des critères d'évaluation établis préalablement – à déterminer les apprentissages à faire ou à consolider afin de répondre aux attentes de la fin du secondaire | <ul style="list-style-type: none"> – à utiliser leur profil d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur pour faire le point sur leur bagage culturel et sur leur attitude à l'égard de documents, d'interventions et de productions en langue française | <ul style="list-style-type: none"> – à utiliser leur profil d'auditeur, de locuteur et d'interlocuteur pour choisir des documents, des productions et pour s'engager dans des prises de parole qui répondent à leurs champs d'intérêt et à leurs besoins de formation |

| PARAMÈTRE | 1 ^{ER} CYCLE | 1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE | 3 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE |
|--|---|--|---|---|
| RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE (Suite) | | | | |
| AUTOÉVALUATION | <i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i> | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – à constater leurs progrès et leurs besoins de formation en s'appuyant sur des enregistrements et sur des rétroactions – à déterminer, avec son aide, les défis à relever | <ul style="list-style-type: none"> – à utiliser les critères de réussite des tâches pour orienter leur travail et soutenir celui de leurs pairs – à cibler les points à améliorer et des moyens d'y parvenir | <ul style="list-style-type: none"> – à utiliser les critères de réussite pour confronter leur jugement avec le sien et avec celui d'autres élèves – à déterminer les apprentissages à consolider avant d'aborder la dernière année du cycle | <ul style="list-style-type: none"> – à justifier leur autoévaluation à l'aide des critères d'évaluation établis préalablement – à déterminer les apprentissages à faire ou à consolider afin de répondre aux attentes de la fin du secondaire |

Les élèves doivent être confrontés aux exigences de quatre familles de situations qui demandent de tenir compte de l'ensemble des paramètres de la communication pour répondre efficacement à une grande diversité de besoins et d'intentions.

Lorsqu'ils s'informent, informent, confrontent et défendent des idées, tout comme lorsqu'ils découvrent des œuvres de création, ils expérimentent un large éventail de procédés textuels et linguistiques et activent ou consolident des acquis des cycles précédents. Ils doivent faire face à la nécessité de nouveaux apprentissages.

Pour construire du sens et intervenir oralement, les élèves adoptent un processus non linéaire (*Planifier son écoute et sa prise de parole; Comprendre et interpréter des productions orales; Prendre la parole individuellement et en interaction; Réagir à l'écoute; Ajuster sa prise de parole; Évaluer l'efficacité de sa démarche*). La mise en œuvre de ce processus leur demande de mobiliser des stratégies qui les amènent à faire appel à des notions, à des concepts et à des repères culturels (formules de contact adaptées à certaines situations, débit adapté à certaines catégories de personnes, etc.). Ils apprennent ainsi à recourir à diverses stratégies et à choisir celles qui leur sont les plus utiles dans une situation précise. Ces stratégies peuvent convenir à l'ensemble des familles de situations ou seulement à certaines d'entre elles.

*Exemple de situation
d'écoute et de prise de
parole*

Pour répondre aux préoccupations de ses élèves face à leur intégration dans le marché du travail, l'enseignant leur propose un jeu de rôles qui fait appel à l'écoute et à la prise de parole. Il s'agit pour eux de concevoir une entrevue de sélection (*Confronter et défendre des idées en interagissant oralement*) dans un secteur d'emploi qui les intéresse plus particulièrement. En sous-groupe, ils s'entendent sur les secteurs qu'ils privilégient, se répartissent l'information à chercher et déterminent l'ordre qui les amènera à agir tour à tour à titre d'employeur, de candidat et d'observateur. Dans leur analyse de la situation, ils précisent les

caractéristiques de l'emploi convoité et celles de l'employeur. Ils déterminent également les traits de personnalité, le bagage d'expérience et les savoirs que le candidat devrait mettre en valeur pour accroître ses chances d'être perçu comme le candidat idéal (*Planifier sa prise de parole*). Pour orienter leur préparation et leurs observations, l'enseignant effectue avec eux un travail de structuration de connaissances touchant la pertinence de l'information, la langue standard et l'attitude physique adaptée à la situation. Au cours de leur préparation, ils posent régulièrement un regard critique sur leur démarche et sollicitent les commentaires de leurs partenaires à l'égard des éléments d'apprentissage ciblés (*Évaluer l'efficacité de sa démarche*). Si cela est nécessaire, ils modifient le contenu qu'ils avaient déterminé initialement (*Planifier sa prise de parole*). Au cours des entrevues, chacun se préoccupe d'ajuster ses interventions en tenant compte des réactions de son interlocuteur (*Ajuster sa prise de parole*).

Le tableau ci-après présente les processus et stratégies associés à chacune des familles de situations précisées dans l'en-tête du tableau (ex. *S'informer en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction*). Des lignes verticales pointillées indiquent la ou les familles de situations auxquelles se rattachent les stratégies mentionnées pour chaque étape du processus. L'absence de séparation par des lignes verticales indique que les stratégies s'appliquent à toutes les familles de situations.

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction | INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction | CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement | DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute |
| | <p>► ANALYSER LA SITUATION DE COMMUNICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la communication, de leur importance relative et de leur interdépendance – en cernant l'enjeu de la situation de communication | | | |
| PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES | – en se situant en tant que récepteur | – en se situant en tant qu'énonciateur | – en se situant en tant qu'énonciateur et récepteur | – en se situant en tant que récepteur |
| | <p>► DÉTERMINER SA DÉMARCHE D'ÉCOUTE OU DE PRISE DE PAROLE</p> <p>Analyser la tâche ou le projet</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte des conditions de réalisation (exigences, temps alloué, modalité de travail, etc.) – en anticipant d'éventuelles difficultés et des solutions – en tenant compte du genre de production – en évoquant des sources possibles d'inspiration (genres, locuteurs, etc.) – en prévoyant des façons d'obtenir, à divers moments, de la rétroaction sur différents aspects de sa production <p>Cerner le défi lié à la tâche ou au projet (<i>diversifier ses sources d'information, prendre des notes structurées, se familiariser avec un rôle coopératif ou un genre de communication, utiliser un logiciel de présentation, etc.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de ses caractéristiques d'auditeur, d'interlocuteur ou de locuteur (capacité d'attention, connaissance des ressources, capacité de réponse et d'autorégulation, aisance relationnelle, préférence pour un genre, etc.) – en précisant son ou ses intentions ou besoins (apprendre, structurer sa pensée, agir à titre de porte-parole, faire valoir une idée, etc.) – en prenant en considération son habileté à utiliser un support sonore ou audiovisuel ou divers outils technologiques (magnétophone, webcam, etc.) <p>Choisir sa manière d'écouter ou de prendre la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte de la possibilité de poser des questions ou de faire plus d'une écoute (communication en personne, sur DVD, en baladodiffusion, etc.) – en tenant compte de l'ampleur, de la densité et de la nature de la production ou d'un document – en prévoyant la façon de garder des traces de son d'écoute (schématisation, résumé, cybercarnet, etc.) ou de sa prise de parole (enregistrement) – en tenant compte des bruits environnants ou des sources d'interférence – en tenant compte de la possibilité de reprise si la diffusion est différée <p>Préciser ses besoins d'information</p> <ul style="list-style-type: none"> – en cernant le plus possible l'information à chercher – en déterminant les sources à consulter et les liens à établir entre elles – en considérant les genres qui peuvent convenir à la situation – en prévoyant une façon de conserver et d'utiliser ses notes de lecture ou d'écoute et ses références | | | |

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction | INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction | CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement | DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute |
|---|---|---|--|--|
| PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES (Suite) | <p>▶ ANTICIPER LE CONTENU, L'ORGANISATION OU LE POINT DE VUE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en activant ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet, la source et le support – en considérant la nature du sujet (événement; problématique; hypothèse; sentiment, opinion, croyance; etc.) – en réfléchissant aux angles sous lesquels le sujet peut être abordé ou aux prises de position auxquelles il peut donner lieu – en établissant un lien entre le genre ou le média et l'adoption d'un point de vue – en tenant compte des marques d'organisation ainsi que du genre et du type de texte – en s'appuyant sur sa connaissance du support et sur la possibilité d'avoir accès à des documents complémentaires | <p>▶ DÉTERMINER LE CONTENU DE SA PRISE DE PAROLE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en précisant la nature du sujet (fait, affirmation, problème, opinion, manière de procéder, etc.) et les idées qui s'y rattachent – en choisissant d'aborder le sujet sous l'angle du <i>quoi</i>, du <i>comment</i> ou du <i>pourquoi</i>, ou de le traiter sous plus d'un angle – en sélectionnant les aspects ou les sous-aspects qui permettent d'assurer une représentation du sujet – en sélectionnant les éléments qui permettent d'établir un rapport de causalité pour justifier une manière d'être, d'agir ou de penser – en trouvant, au besoin, des illustrations, des exemples, des analogies, des citations ou d'autres éléments complémentaires (schéma, graphique, etc.) – en délimitant les questions ou les problèmes que le sujet pose au destinataire | <ul style="list-style-type: none"> – en considérant les prises de position auxquelles le sujet donne lieu ou peut donner lieu – en précisant la thèse à défendre et en la formulant provisoirement – en sélectionnant les arguments (fait, discours rapporté, repère culturel, modèle théorique, donnée statistique, etc.) à privilégier pour défendre une thèse – en prévoyant une contre-thèse et des contre-arguments | <p>▶ ANTICIPER LE CONTENU, L'ORGANISATION OU LE POINT DE VUE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en activant ses repères culturels et ses connaissances sur la source et le support – en activant ses connaissances relatives aux œuvres de création (genres, univers, metteurs en scène, scénaristes, etc.) – en s'interrogeant sur la possibilité d'établir des liens avec des lectures ou des expériences culturelles |

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction | INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction | CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement | DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute |
|---|--|---|---|---|
| PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES (Suite) | <p>► DÉTERMINER L'ORGANISATION DE SA PRISE DE PAROLE</p> | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte des caractéristiques du genre de production choisi – en se donnant un plan d'ensemble – en déterminant à quel moment il est préférable de faire référence à un discours rapporté ou d'utiliser un support visuel ou sonore – en anticipant la possibilité de conclure par l'élargissement du propos ou par une synthèse – en précisant son rôle (animateur, porte-parole, etc.), s'il y a lieu – en précisant les modalités de prise de parole (durée et ordre des interventions, attribution des tours de parole, etc.) – en anticipant les réactions de l'auditeur ou de l'interlocuteur | <ul style="list-style-type: none"> – en se donnant un principe général de mise en relation des éléments qui décrivent une réalité fixe, mobile ou évolutive (succession dans le temps, progression vers l'élément le plus nouveau, regroupement par similitude, etc.) – en se donnant un principe général de mise en relation des éléments de l'explication (progression de conséquence à cause ou l'inverse, enchaînement de causes, etc.) – en choisissant des procédés explicatifs (définir, exemplifier, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> – en répertoriant les idées ou les arguments qui concernent un même aspect – en anticipant diverses possibilités d'enchaînement des arguments et des autres éléments de contenu – en anticipant l'éventualité d'un changement d'opinion de la part de l'interlocuteur – en optant pour des procédés qui permettent de réfuter un argument ou de soutenir une explication argumentative |

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction | INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction | CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement | DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute |
|---|--|---|--|---|
| PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES (Suite) | ▶ DÉTERMINER LE POINT DE VUE | | | |
| | | <p><i>Préciser ses rapports avec le destinataire et le sujet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en cernant les caractéristiques à privilégier chez l'auditeur ou l'interlocuteur – en réfléchissant aux diverses possibilités d'interprétation que présente sa prise de parole lorsqu'elle est destinée à un large public (vidéo dans Internet, témoignage à la télévision, ligne ouverte à la radio, etc.) – en s'interrogeant sur la perception que l'auditeur ou l'interlocuteur a de soi et du sujet – en évaluant l'avantage de manifester ou de masquer son attitude à l'égard de son propos ou, s'il y a lieu, à l'égard de son auditeur ou de son interlocuteur – en s'interrogeant sur l'aspect éthique, la pertinence et l'impact du choix de dévoiler des renseignements personnels dans une prise de parole publique <p><i>Préciser l'effet recherché</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en évaluant la pertinence, selon le genre de prise de parole, de susciter une émotion, une impression ou un intérêt particulier – en réfléchissant à l'image qu'on veut donner de soi et de son auditeur ou de son interlocuteur (maîtrise ou non d'un savoir, appartenance sociale, champ d'intérêt, etc.) – en portant attention aux formules de contact habituellement liées au genre – en choisissant le ton à adopter (neutre, didactique, conciliant, etc.) – en prévoyant, au besoin, des moyens d'assurer sa crédibilité (recours à une autorité reconnue, à une source fiable, évocation d'un trait marquant de sa personnalité, etc.) – en répertoriant les procédés permettant le mieux de clarifier ou de préciser sa pensée (définition, paraphrase, exemplification, etc.) – en choisissant de s'exprimer de façon plutôt objective ou plutôt subjective | | |

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction | INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction | CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement | DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute |
|---|---|--|---|---|
| PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES (Suite) | ▶ DÉTERMINER LE POINT DE VUE (Suite) | | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> – en explorant des procédés pour piquer la curiosité, rassurer, déstabiliser, etc. | <ul style="list-style-type: none"> – en explorant des procédés pour accréditer ses propos, sensibiliser, convaincre, etc. – en tenant compte de la stratégie argumentative choisie (engagement pour la réfutation, distanciation plus ou moins grande pour l'explication argumentative) | |
| | ▶ AJUSTER SA DÉMARCHE | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en se rappelant régulièrement les exigences de la tâche, l'échéancier et les ressources à sa disposition – en s'interrogeant sur la nécessité de considérer d'autres aspects, de consulter de nouvelles sources ou d'utiliser d'autres ressources – en comparant sa façon de planifier et de réaliser la tâche ou le projet avec les façons de faire de ses pairs – en résolvant rapidement les difficultés liées aux ressources, aux outils ou à la modalité de travail | | | |

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| FAMILLES DE SITUATIONS | <p>S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction</p> | <p>INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction</p> | <p>CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement</p> | <p>DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute</p> |
| COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES | <p>► DIVERSIFIER SES FAÇONS DE RÉSOUDRE SES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ET D'INTERPRÉTATION</p> | | | |
| <p><i>Tirer profit de son bagage de connaissances</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en attribuant provisoirement un sens à un mot inconnu à partir de divers indices (sens général des propos, champ lexical, variété de langue, intonation, mimique, etc.) – en étant attentif aux éléments non verbaux qui se substituent à l'énonciation ou qui la complètent – en s'interrogeant sur la possibilité d'autres significations <p><i>Tirer profit de ressources externes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en cherchant des renseignements spécifiques ou complémentaires dans des ouvrages de référence ou à l'aide d'outils diversifiés (archives sonores ou audiovisuelles, encyclopédie, Internet, etc.) – en sollicitant l'avis de personnes-ressources – en comparant sa compréhension et son interprétation avec celles d'autres auditeurs, spectateurs ou interlocuteurs – en questionnant le locuteur | | | | |
| <p>► ÉTABLIR LE CONTACT ET CONTRIBUER AU MAINTIEN DE LA COMMUNICATION</p> | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en portant attention à la position de son corps et à la direction de son regard – en manifestant son adhésion ou son opposition, son intérêt ou sa compréhension au moyen d'éléments verbaux, paraverbaux ou non verbaux, selon le cas – en respectant les règles établies pour prendre la parole ou mettre fin à la communication | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en s'appuyant sur sa connaissance de l'auditeur ou de l'interlocuteur pour attirer son attention, susciter son intérêt ou établir une connivence – en offrant à son auditoire la possibilité d'intervenir – en portant attention aux signes qui révèlent un moment propice pour prendre la parole – en se référant, au besoin, à un aide-mémoire schématique plutôt qu'à un texte suivi, de manière à pouvoir garder un contact visuel aussi constant que possible avec l'auditeur ou l'interlocuteur | | | | |

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction | INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction | CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement | DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute |
|---|--|--|--|--|
| COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (Suite) | ► DÉGAGER CE QUI CONFÈRE UNE UNITÉ AU DOCUMENT, À L'INTERVENTION OU À LA PRODUCTION | | | ► DÉGAGER CE QUI CONFÈRE UNE UNITÉ À L'ŒUVRE |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en mettant en relation le contenu, l'organisation et le point de vue – en mettant en relation le lexique, la variété de langue et le genre – en mettant en relation le sens des propos et le traitement visuel ou sonore – en mettant en relation les éléments et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux | | | <ul style="list-style-type: none"> – en mettant en relation le contenu, l'organisation et le point de vue – en mettant en relation le lexique, la variété de langue et le genre – en mettant en relation le sens des propos et le traitement visuel ou sonore – en mettant en relation les éléments et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux |
| | ► CERNER LE CONTENU DU DOCUMENT, DE L'INTERVENTION OU DE LA PRODUCTION | ► DÉVELOPPER LE CONTENU OU CONTRIBUER À SON DÉVELOPPEMENT | | ► CERNER LE CONTENU DE L'ŒUVRE |
| <p><i>Situer le contexte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte du média, du support et de la date de production – en s'appuyant sur des repères historiques et géographiques pour situer l'information – en s'appuyant sur des repères linguistiques et culturels pour mettre en perspective le traitement du sujet et des valeurs | <p><i>Préciser sa pensée</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en assurant la continuité au moyen de diverses formes de reprise – en adoptant un vocabulaire qui favorise l'explicitation des idées – en distinguant les faits des hypothèses et des opinions, les questions des commentaires – en s'appuyant sur des repères culturels qui aident à la représentation du sujet – en s'appuyant, au besoin, sur des discours rapportés qui permettent de situer, d'exemplifier ou d'accréditer ses propos – en clarifiant, au besoin, sa compréhension ou son interprétation à l'aide de questions, de reformulations ou de commentaires explicites | | | <p><i>Situer le contexte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte du média, du support et de la date de production – en s'appuyant sur des repères historiques et géographiques qui permettent de situer le référent – en s'appuyant sur des repères linguistiques et culturels pour mettre en perspective le traitement du thème et des valeurs |

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction | INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction | CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement | DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute |
|--|---|---|---|--|
| COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (Suite) | ► CERNER LE CONTENU DU DOCUMENT, DE L'INTERVENTION OU DE LA PRODUCTION (Suite) | ► DÉVELOPPER LE CONTENU OU CONTRIBUER À SON DÉVELOPPEMENT (Suite) | | ► CERNER LE CONTENU DE L'ŒUVRE (Suite) |
| | <p>Mettre en relation des éléments d'information</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégagant précisément le sujet décrit, expliqué ou argumenté ainsi que les aspects traités – en départageant les idées principales et les idées secondaires – en départageant les faits des opinions – en mettant en évidence les éléments redondants, complémentaires et contradictoires – en dégagant ce qui est implicite à partir des liens établis entre différents repères <p>Relever certains éléments du document, de l'intervention ou de la production</p> <ul style="list-style-type: none"> – en jugeant du caractère essentiel ou accessoire, utile ou intéressant des éléments en fonction de la tâche ou du projet – en départageant ce qu'il faut prélever intégralement, reformuler et schématiser – en adoptant un angle particulier ou nouveau pour regrouper les éléments – en recourant à divers procédés (définition, exemplification, croquis, etc.) pour conserver la trace du sens contextuel des extraits – en gardant précisément la trace de ses sources et des énonciateurs des propos | <p>Faire preuve de rigueur</p> <ul style="list-style-type: none"> – en évitant toute contradiction ou apparence de contradiction – en mentionnant ses sources avec le degré de précision requis par la situation – en évitant la redondance et les répétitions inutiles ainsi que le développement indu d'éléments accessoires ou d'évidences contextuelles | | <p>Aborder l'œuvre sous différents angles (univers, époque, milieu, personnages, valeurs véhiculées, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> – en s'intéressant aux éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux – en établissant des liens entre le thème abordé ou ce qui est évoqué et son traitement (décor, mise en scène, éclairage, sonorisation, etc.) – en dégagant ce qui est vraisemblable ou non – en dégagant le moteur de l'action (quiproquo, conflit, etc.) et les éléments qui confèrent à l'œuvre un caractère comique, dramatique ou tragique |
| | | <p>Décrire ou expliquer</p> <ul style="list-style-type: none"> – en explicitant le <i>quoi</i> ou le <i>comment</i> d'une réalité (objet, processus, projet, résultat d'une discussion, etc.) – en établissant un rapport de causalité entre des réalités (affirmations, faits, phénomènes, attitudes, etc.) | <p>Comparer, justifier ou argumenter</p> <ul style="list-style-type: none"> – en explicitant des opinions, des hypothèses ou des prises de position à l'égard d'une réalité (croyance, valeur, choix de société, etc.) – en formulant une thèse – en utilisant des arguments fondés – en tirant profit d'une stratégie argumentative | |

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction | INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction | CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement | DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute |
|--|---|---|--|--|
| COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (Suite) | ► CERNER LE CONTENU DU DOCUMENT, DE L'INTERVENTION OU DE LA PRODUCTION | ► ORGANISER SES PROPOS OU CONTRIBUER À L'ORGANISATION DES PROPOS | | ► CERNER L'ORGANISATION DE L'ŒUVRE |
| | <p>Reconnaître des marques de genre</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte du ou des supports et des caractéristiques du ou des médias – en tenant compte du rôle et du nombre des énonciateurs en présence <p>Dégager le plan</p> <ul style="list-style-type: none"> – en s'appuyant sur le découpage explicite et sur les organisateurs textuels – en mettant en évidence le fil conducteur des propos – en faisant ressortir la progression de l'information <p>Reconnaître la structure du propos</p> <ul style="list-style-type: none"> – en activant ses connaissances sur les séquences textuelles – en dégagant l'introduction, le développement et la conclusion – en dégagant l'ordre de présentation des éléments – en dégagant les changements de sujet qui balisent l'échange entre des interlocuteurs – en observant les stratégies de transition du locuteur ou de l'interlocuteur | <p>Introduire et conclure</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte des exigences du genre et du rôle à remplir – en amenant et en posant le sujet en introduction – en annonçant les grandes articulations de ses propos (présentation d'un plan, sujet divisé) si l'ampleur et la complexité du développement le justifient – en concluant, s'il y a lieu, par un rappel d'éléments essentiels, une synthèse ou la proposition d'un élargissement du sujet <p>Baliser le développement</p> <ul style="list-style-type: none"> – en fournissant des indications relatives à l'organisation générale ou spécifique de ses propos (organisateur textuels, marqueurs de relation, prosodie, signaux visuels, etc.) – en recourant à des rappels ou à des synthèses, au besoin – en évitant les coq-à-l'âne – en utilisant, au besoin, un support matériel <p>Intervenir</p> <ul style="list-style-type: none"> – en se référant à des propos ou à une façon de dire antérieurs – en précisant à quoi se rapportent ses propos si le délai d'intervention, l'abondance ou la diversité des échanges le nécessitent – en expérimentant différentes façons d'enchaîner des propos (parole en écho, reformulation, question, etc.) – en tirant profit des pauses de l'interlocuteur pour prendre la parole | | <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte du ou des supports – en tenant compte du rôle et du nombre des énonciateurs en présence – en mettant en évidence le fil conducteur du propos – en dégagant l'ordre de présentation des éléments et en faisant ressortir leur progression – en la comparant, s'il y a lieu, avec l'œuvre écrite correspondante |

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction | INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction | CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement | DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute |
|--|--|---|--|--|
| COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (Suite) | ► CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ DANS LE DOCUMENT, L'INTERVENTION OU LA PRODUCTION | ► ADOPTER ET MAINTENIR UN POINT DE VUE | | ► CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ DANS L'ŒUVRE |
| | <p>Reconnaître l'énonciateur</p> <ul style="list-style-type: none"> – en étant attentif aux marques qui dénotent une appartenance géographique ou sociale – en étant attentif à la hauteur, à la portée et au timbre de la voix – en étant attentif au volume, au débit et au rythme de la voix <p>Attribuer les propos à l'énonciateur approprié</p> <ul style="list-style-type: none"> – en se référant aux renseignements fournis explicitement (affiche publicitaire, programme, générique, etc.) – en s'appuyant sur le contexte pour identifier l'énonciateur dont le nom n'est pas spécifié – en départageant les énonciateurs des discours directs et des discours rapportés <p>Dégager l'orientation donnée aux propos</p> <ul style="list-style-type: none"> – en discernant les valeurs présentées ou véhiculées – en mettant en évidence la portée particulière que les éléments du contenu et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux confèrent aux propos – en établissant un lien entre le ton et le genre – en portant attention aux marques d'intonation qui assurent des mises en relief | <p>Se situer</p> <ul style="list-style-type: none"> – en précisant, s'il y a lieu, le moment de l'énonciation, particulièrement dans le cas de l'utilisation de discours rapportés ou d'une production en différé – en manifestant, s'il y a lieu, son attitude par rapport au sujet, notamment pour signaler un accord ou une opposition et pour assurer une mise en relief – en manifestant, s'il y a lieu, son attitude par rapport à son destinataire, notamment pour favoriser la communication – en masquant, s'il y a lieu, son attitude par rapport à son sujet ou à son destinataire – en tenant compte, s'il y a lieu, de la stratégie argumentative pour faire preuve de neutralité ou d'engagement <p>Rapporter des propos</p> <ul style="list-style-type: none"> – en départageant ses propos personnels de ceux empruntés à d'autres – en s'assurant de respecter le sens initial des discours rapportés – en fournissant des indications (noms propres, pronoms, etc.) qui permettent de situer la prise de parole comme étant faite à titre personnel ou non <p>Choisir une variété de langue</p> <ul style="list-style-type: none"> – en étant attentif aux jugements sociaux associés aux variétés de langue – en tenant compte de l'enjeu de la situation et de l'effet recherché auprès du destinataire – en tendant, d'une manière générale, à l'utilisation de la langue standard – en étant attentif aux constructions qui sont des sources fréquentes d'erreur <p>Intéresser son destinataire</p> <ul style="list-style-type: none"> – en recourant à divers procédés pour capter l'attention (mention différée du sujet, changement de débit, posture, etc.) – en adoptant un ton qui contribue à produire l'effet recherché (rassurer, s'imposer, émouvoir, etc.) – en cherchant à éviter les tics verbaux, paraverbaux et non verbaux | | <p>Reconnaître l'énonciateur</p> <ul style="list-style-type: none"> – en distinguant, s'il y a lieu, le narrateur des personnages d'un récit – en étant attentif aux marques qui dénotent une appartenance géographique ou sociale – en étant attentif à la hauteur, à la portée et au timbre de la voix – en étant attentif au volume, au débit et au rythme de la voix <p>Dégager l'orientation donnée aux propos</p> <ul style="list-style-type: none"> – en discernant les valeurs présentées ou véhiculées – en mettant en évidence la portée particulière que les éléments du contenu et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux confèrent aux propos (évocation d'un état d'âme, indice de l'implication d'un personnage, etc.) – en établissant un lien entre le ton et le genre – en portant attention aux marques d'intonation qui assurent des mises en relief – en observant l'effet produit par la variété de langue utilisée |

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction | INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction | CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement | DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute |
|--|--|--|--|---|
| COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (Suite) | <p>► CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ DANS LE DOCUMENT, L'INTERVENTION OU LA PRODUCTION (Suite)</p> <ul style="list-style-type: none"> – en observant l'effet produit par la variété de langue utilisée – en mettant en évidence ce sur quoi porte la recherche d'influence, s'il y a lieu – en conservant la trace du point de vue de l'énonciateur quand un extrait est prélevé <p>Reconnaître l'attitude de l'énonciateur</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégageant le rapport que l'énonciateur établit avec le destinataire (supériorité, familiarité, complicité, etc.) – en dégageant l'image de l'énonciateur et du destinataire suggérée en particulier par le choix du sujet, le degré de complexité ou de vulgarisation des propos et les marques de modalité – en dégageant le rapport d'engagement ou de distanciation que l'énonciateur établit de façon nette ou relative avec son sujet – en établissant un lien entre les marques d'engagement ou de distanciation et la stratégie argumentative, s'il y a lieu – en mettant en évidence les moyens utilisés par l'énonciateur pour établir sa crédibilité, s'il y a lieu <p>Déterminer si le point de vue est constant pour un même locuteur et dans l'ensemble du document, de l'intervention ou de la production</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégageant le caractère plutôt objectif ou plutôt subjectif des énoncés à l'aide des marques de modalité – en étant attentif aux attitudes contradictoires de l'énonciateur | | | <p>► CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ DANS L'ŒUVRE (Suite)</p> <p>Reconnaître l'attitude de l'énonciateur</p> <ul style="list-style-type: none"> – en dégageant le rapport que l'énonciateur établit avec le destinataire (supériorité, familiarité, complicité, etc.) – en dégageant le rapport d'engagement ou de distanciation que l'énonciateur établit de façon nette ou relative avec son sujet – en étant attentif aux contradictions réelles ou apparentes de l'énonciateur (ironie, duplicité d'un personnage, etc.) – en dégageant, s'il y a lieu, l'image que le narrateur ou les personnages donnent des personnages d'un récit et de leurs rapports – en dégageant l'image de l'énonciateur suggérée par la prise de parole à la 1^{re} ou à la 3^e personne dans le texte poétique, la chanson ou le monologue – en se référant au contexte pour interpréter la présence ou l'absence de formules d'ouverture et de clôture de la prise de parole et des dialogues ainsi que le choix des formules retenues – en déterminant si le point de vue est constant |

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction | INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction | CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement | DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute |
|--|---|---|--|---|
| RÉAGIR À L'ÉCOUTE; AJUSTER SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES | <p>▶ RECONNAÎTRE LES EFFETS SUSCITÉS PAR LES PROPOS ENTENDUS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en étant sensible aux émotions et aux impressions ressenties – en étant attentif à ce que les propos permettent d'apprendre ou de découvrir – en étant attentif aux idées et aux prises de position | <p>▶ AJUSTER SON INTERVENTION</p> <ul style="list-style-type: none"> – en tenant compte des réactions et des rétroactions de l'auditoire ou de l'interlocuteur – en modifiant l'angle adopté pour aborder le sujet – en ajoutant ou en retranchant des éléments (exemples, aspects, etc.) – en modifiant le rythme, le volume, le débit, l'intonation ou la prononciation – en reformulant de façon à rectifier ou à préciser l'emploi d'un mot – en se référant à sa connaissance de la langue standard – en adaptant son utilisation des supports technologiques | | <p>▶ RECONNAÎTRE LES EFFETS SUSCITÉS PAR LES PROPOS ENTENDUS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en étant sensible aux émotions et aux impressions ressenties – en étant attentif à ce que les propos permettent d'apprendre ou de découvrir – en étant attentif aux idées et aux prises de position – en étant attentif à la dimension esthétique |
| | <p>▶ EXPLICITER ET JUSTIFIER SES RÉACTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en se référant à son profil d'auditeur et d'interlocuteur – en se référant aux valeurs et aux repères culturels présents dans les propos – en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences – en se référant à la façon d'aborder le sujet – en s'appuyant sur les caractéristiques du locuteur, de l'interlocuteur ou du média – en étant conscient de l'influence possible sur soi de critiques ou de commentaires formulés par d'autres – en se situant par rapport à la variété de langue utilisée et aux autres éléments verbaux – en s'appuyant sur des éléments paraverbaux et non verbaux | <p>▶ SOLLICITER UNE RÉTROACTION</p> <ul style="list-style-type: none"> – en validant la compréhension de son auditoire ou de son interlocuteur – en validant son interprétation des réactions de l'auditoire ou de l'interlocuteur | | <p>▶ EXPLICITER ET JUSTIFIER SES RÉACTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en se référant à son profil d'auditeur – en se référant aux valeurs et aux repères culturels présents dans les propos – en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences – en se référant à la façon d'aborder le thème – en s'appuyant sur les caractéristiques du locuteur ou du support – en étant conscient de l'influence possible sur soi de critiques ou de commentaires formulés par d'autres – en se situant par rapport à la variété de langue utilisée et aux autres éléments verbaux – en s'appuyant sur des éléments paraverbaux et non verbaux – en tenant compte de la conformité ou de l'écart par rapport aux modèles du genre et aux stéréotypes |

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | <p>S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction</p> | <p>INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction</p> | <p>CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement</p> | <p>DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute</p> |
|---|---|---|---|--|
| RÉAGIR À L'ÉCOUTE; AJUSTER SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES (Suite) | <p>► CONSOLIDER, NUANCER OU RÉVISER SES RÉACTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en comparant ses réactions avec celles éprouvées dans d'autres situations – en confrontant ses réactions avec celles d'autres auditeurs ou interlocuteurs – en comparant ses réactions avec celles éprouvées à l'égard d'autres productions médiatiques | | <p>► CONSOLIDER, NUANCER OU RÉVISER SES RÉACTIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en comparant ses réactions avec celles éprouvées dans d'autres situations – en confrontant ses réactions avec celles d'autres auditeurs – en comparant ses réactions avec celles éprouvées à l'égard d'autres productions | |
| <p>► FOURNIR UNE RÉTROACTION</p> | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en l'explicitant et en la justifiant – en proposant des pistes d'amélioration relatives au contenu, à l'organisation ou au point de vue – en proposant des pistes d'amélioration relatives aux éléments verbaux, paraverbaux ou non verbaux – en se situant dans une perspective constructive – en étant sensible aux caractéristiques de l'interlocuteur | | | | |

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| FAMILLES DE SITUATIONS | S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction | INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction | CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement | DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute |
|--|---|--|--|---|
| ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE : STRATÉGIES | ▶ POSER UN REGARD CRITIQUE SUR SA DÉMARCHE | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en s'interrogeant, pendant la tâche, sur l'efficacité de sa démarche et de ses stratégies – en explicitant le choix de sa démarche et de ses stratégies d'écoute et de prise de parole au regard de la situation – en évaluant sa capacité d'ajuster sa planification et ses stratégies en cours d'écoute et de prise de parole – en confrontant sa démarche avec celle de ses pairs – en évaluant sa capacité de détecter ses erreurs dans ses prises de parole et dans celles des autres – en évaluant sa capacité d'améliorer sa prise de parole et son écoute et de proposer des pistes de solution aux autres – en évaluant sa capacité de collaborer avec ses pairs à l'une ou l'autre étape du processus | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – en évaluant la pertinence d'avoir utilisé, s'il y a lieu, un ou des supports sonores, visuels ou audiovisuels | | | |
| | ▶ POSER UN REGARD CRITIQUE SUR LE RÉSULTAT DE LA TÂCHE | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en mesurant l'écart entre son anticipation et le résultat final de son travail – en évaluant sa capacité à anticiper et à consacrer les efforts nécessaires pour satisfaire aux exigences de la tâche et pour relever le défi proposé ou celui qu'on s'est donné – en utilisant les critères d'évaluation propres à la tâche – en confrontant son évaluation avec celle de son enseignant et de ses pairs | | | | |
| ▶ SITUER SON RAPPORT À LA SITUATION DE COMMUNICATION | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en reconnaissant les paramètres de la situation qui semblent plus faciles à circonscrire et à prendre en considération – en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d'adaptation à des situations qui touchent l'information, la pensée critique ou la création | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d'adaptation à des situations qui demandent un traitement plutôt objectif ou plutôt subjectif | | | | |

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : familles de situations, processus, stratégies (Suite)

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| FAMILLES DE SITUATIONS | <p>S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction</p> | <p>INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction</p> | <p>CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement</p> | <p>DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute</p> |
| ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE : STRATÉGIES (Suite) | <p style="text-align: center;">► ÉVALUER L'APPORT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION AU DÉVELOPPEMENT DE SA COMPÉTENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> – en faisant le point sur sa connaissance des éléments qui caractérisent sa façon de parler ou celle observée chez d'autres locuteurs (diphthongaison, hésitation, recours à des mots de remplissage, etc.) – en mettant en évidence les connaissances générales, les repères culturels, les stratégies, les notions et les concepts nouvellement acquis et ceux qui ont été consolidés ou approfondis – en mettant en évidence l'interdépendance de ses capacités de comprendre, d'interpréter et de réagir – en trouvant d'autres contextes où les ressources mobilisées pourraient être utilisées en français et dans les autres disciplines – en considérant son aisance à recourir plus spontanément à certaines stratégies d'écoute ou de prise de parole, notamment pour faire face aux difficultés liées au débit ou à l'accent et pour s'ajuster à différents interlocuteurs – en s'interrogeant sur sa capacité d'intégrer, dans ses prises de parole, des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux observés à l'écoute – en s'interrogeant sur ce qui peut être pris en charge individuellement et sur ce qui doit l'être avec de l'aide <p style="text-align: center;">► SE FIXER DE NOUVEAUX DÉFIS</p> <ul style="list-style-type: none"> – en visant l'accroissement de son autonomie, en particulier à l'égard du processus et de l'utilisation des outils technologiques – en tenant compte de divers éléments (diagnostics, commentaires de l'enseignant, rétroactions des pairs, etc.) pour choisir ce sur quoi il conviendrait de mettre l'accent en priorité | | | |

Contenu de formation

Je suis tombée en amour avec la langue française. Les mots ont cessé d'être transparents. Ils sont devenus, eux, l'aventure. Ce qui comptait, c'était cette phrase, cette sonorité, sa façon de me donner à voir le paysage ou le visage.
Marie Uguay

Les situations de communication qui font appel aux compétences en français impliquent la mobilisation, la construction et la mise en réseau de connaissances qui touchent à la fois le *pourquoi* (la signification), le *comment* (les processus, les stratégies) et le *quoi* (les notions, les concepts, les repères) de la langue, des textes et de la culture. Dans l'apprentissage contextualisé qu'ils font des notions et des concepts, les élèves sont amenés à activer l'ensemble de leurs acquis pour les consolider, les approfondir et y intégrer de nouveaux éléments. Leur degré de maîtrise de ces acquis, qui constituent une base pour le deuxième cycle, varie selon qu'ils ont fait l'objet de consolidations et de réinvestissements nombreux et diversifiés au cours des cycles précédents ou qu'il s'agit d'apprentissages récents.

L'apprentissage des stratégies, des notions et des concepts doit être explicite et systématique. Les élèves doivent être habilités à faire le point sur leur processus de lecture, d'écriture et de communication orale ainsi que sur leurs représentations des notions et concepts pour s'assurer qu'elles sont opératoires. Ils doivent apprendre à recourir avec rigueur à des procédures d'observation et d'analyse. Il leur faut également apprendre à utiliser une terminologie précise pour être en mesure d'accéder à des sources de référence spécialisées et d'explicitier certains aspects du développement de leurs compétences en français.

Pour soutenir la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, la section *Contenu de formation* comporte deux parties complémentaires : celle des processus et stratégies et celle des notions et concepts.

Le tableau ci-après présente une synthèse des processus et des stratégies répartis en fonction de chacune des compétences et détaillés aux pages indiquées.

Tableau synthèse des processus et stratégies

| Lire et apprécier des textes variés (p. 43-52) | | Écrire des textes variés (p. 64-76) | | Communiquer oralement selon des modalités variées (p. 89-103) | |
|---|---|---|--|--|--|
| Planifier sa lecture (p. 43-44) | <ul style="list-style-type: none"> – Analyser la situation de communication – Déterminer sa démarche de lecture – Anticiper le contenu, l’organisation ou le point de vue | Planifier l’écriture de son texte (p. 64-68) | <ul style="list-style-type: none"> – Analyser la situation de communication – Déterminer sa démarche d’écriture – Anticiper le contenu, l’organisation ou le point de vue – Déterminer le contenu de son texte – Déterminer l’organisation de son texte – Déterminer le point de vue | Planifier son écoute et sa prise de parole (p. 89-93) | <ul style="list-style-type: none"> – Analyser la situation de communication |
| | <ul style="list-style-type: none"> – Ajuster sa démarche | | <ul style="list-style-type: none"> – Ajuster sa démarche | | <ul style="list-style-type: none"> – Déterminer sa démarche d’écoute – Anticiper le contenu, l’organisation ou le point de vue |
| Comprendre et interpréter un texte (p. 45-50) | <ul style="list-style-type: none"> – Diversifier ses façons de résoudre ses difficultés de compréhension et d’interprétation – Établir des liens avec son répertoire personnalisé – Dégager ce qui confère une unité au texte – Cerner le contenu | Rédiger son texte (p. 69-71) | <ul style="list-style-type: none"> – Faire une version provisoire | Comprendre et interpréter des productions orales; prendre la parole individuellement et en interaction (p. 94-99) | <ul style="list-style-type: none"> – Diversifier ses façons de résoudre ses difficultés de compréhension et d’interprétation – Établir le contact et contribuer au maintien de la communication |
| | <ul style="list-style-type: none"> – Cerner l’organisation – Cerner le point de vue adopté | | <ul style="list-style-type: none"> – Développer le contenu – Organiser son texte – Adopter un point de vue et le maintenir | | <ul style="list-style-type: none"> – Dégager ce qui confère une unité au document, à l’intervention, à la production ou à l’œuvre – Cerner le contenu du document, de l’intervention, de la production ou de l’œuvre – Cerner l’organisation du document, de l’intervention, de la production ou de l’œuvre – Cerner le point de vue adopté dans le document, l’intervention, la production ou l’œuvre |

Tableau synthèse des processus et stratégies (Suite)

| Lire et apprécier des textes variés (p. 43-52) | | Écrire des textes variés (p. 64-76) | | Communiquer oralement selon des modalités variées (p. 89-103) | | |
|---|---|--|--|--|--|--|
| Réagir au texte (p. 51) | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître les effets que le texte provoque chez soi – Expliciter et justifier les effets du texte sur soi – Consolider, nuancer ou réviser ses réactions au texte | Réviser, améliorer et corriger son texte (p. 72-74) | <ul style="list-style-type: none"> – Diversifier ses moyens de révision – Reconsidérer le contenu – Reconsidérer l'organisation – Reconsidérer le point de vue – Vérifier le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe – Rédiger la version définitive de son texte | Réagir à l'écoute; ajuster sa prise de parole (p. 100-101) | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître les effets suscités par les propos entendus – Expliciter et justifier ses réactions – Consolider, nuancer ou réviser ses réactions | <ul style="list-style-type: none"> – Ajuster son intervention – Solliciter une rétroaction |
| | Évaluer l'efficacité de sa démarche (p. 52) | | <ul style="list-style-type: none"> – Poser un regard critique sur sa démarche – Poser un regard critique sur le résultat de la tâche – Situer son rapport à la situation de communication – Évaluer l'apport de la situation d'apprentissage et d'évaluation au développement de sa compétence – Se fixer de nouveaux défis | | Évaluer l'efficacité de sa démarche (p. 75-76) | <ul style="list-style-type: none"> – Poser un regard critique sur sa démarche – Poser un regard critique sur le résultat de la tâche – Situer son rapport à la situation de communication – Évaluer l'apport de la situation d'apprentissage et d'évaluation au développement de sa compétence – Se fixer de nouveaux défis |

Notions et concepts

L'apprentissage explicite et systématique de la langue doit permettre aux élèves de se représenter de façon claire et juste les notions et concepts étudiés. Il doit leur faire saisir l'utilité de ces connaissances afin qu'ils puissent les mobiliser de façon pertinente et efficace dans différentes situations.

Organisation de la section

La section consacrée aux notions et concepts comporte huit parties qui font elles-mêmes l'objet de subdivisions :

- situation de communication écrite et orale (communication, énonciation);
- grammaire du texte (texte, cohérence textuelle);
- organisation du texte (textes écrits et oraux, courants et littéraires);
- grammaire de la phrase (construction de la phrase, construction des groupes syntaxiques, liens dans la phrase et entre les phrases, accords dans les groupes et entre les groupes, conjugaison, harmonisation des temps verbaux);
- lexicque (formation des mots, sens des mots, relations entre les mots, orthographe d'usage et typographie);
- variétés de langue (variation linguistique);
- langue orale (communication, énonciation, éléments verbaux, cohérence du message verbal, éléments paraverbaux, éléments non verbaux);
- littérature (littérature, institution littéraire, texte littéraire, genres littéraires narratif, poétique et dramatique, texte de genre narratif, texte de genre poétique, texte de genre dramatique).

Structure des tableaux

Les tableaux des pages 110 à 159 sont disposés en trois colonnes.

– *Notions et concepts*

La colonne de gauche présente les éléments généraux et spécifiques à l'égard desquels les élèves doivent se construire une représentation claire et dont ils doivent connaître la désignation pour être en mesure de consulter les ouvrages de référence et d'explicitier leur travail à l'aide du métalangage approprié.

– *Connaissances à construire et à mobiliser*

La colonne du centre présente les apprentissages requis pour l'ensemble des compétences. Il est à noter que, parmi les verbes qui introduisent les énoncés, « reconnaître » désigne des apprentissages associés à la lecture ou à l'écoute et « utiliser », des apprentissages associés à l'écriture ou à la prise de parole.

– *Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant*

La colonne de droite présente divers éléments d'information, dont des références à des repères culturels que l'enseignant est invité à enrichir. La bibliographie du programme fournit la référence des ouvrages des auteurs mentionnés.

Note : Dans les tableaux, l'astérisque est utilisé pour signaler une forme fautive (ex. **Le spectacle que je te parle sera présenté demain.*)

Tableau synthèse des notions et concepts

| Situation de communication écrite et orale (p. 110-114) | Organisation du texte (p. 118-122) (Suite) | Grammaire de la phrase (p. 123-131) (Suite) | Lexique (p. 132-138) |
|--|--|---|--|
| <p>COMMUNICATION Émetteur Récepteur / destinataire Langage Message Réfèrent</p> <p>ÉNONCIATION Énoncé Énonciateur Point de vue Marque de modalité Discours rapporté</p> | <p>Séquence explicative Procédé explicatif</p> <p>Séquence argumentative Stratégie argumentative Procédé argumentatif Réfutation Explication argumentative</p> <p>Séquence narrative Séquence dialogale</p> | <p>Fonctions dans les groupes Complément du nom, du pronom, de l'adjectif, du verbe, du présentatif Attribut du sujet, du complément direct du verbe Modificateur du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe</p> <p>Classe de mot Déterminant, nom, pronom, adjectif, verbe, adverbe, préposition, conjonction</p> | <p>FORMATION DES MOTS Étymologie Dérivation Préfixe Suffixe Composition Télescopage Abrègement Famille de mots Emprunt Anglicisme Néologisme Archaïsme</p> |
| <p>Grammaire du texte (p. 115-117)</p> | <p>CONSTRUCTION DE LA PHRASE Phrase de base (ou phrase P) Constituants de la phrase Constituants obligatoires Un ou plusieurs constituants facultatifs et mobiles (complément de phrase) Fonction syntaxique Phrase transformée Type de phrase Phrase déclarative, exclamative, impérative, interrogative Forme de phrase Phrase active, emphatique, impersonnelle, négative, neutre, passive, personnelle, positive</p> | <p>LIENS DANS LA PHRASE ET ENTRE LES PHRASES Subordination Fonction de la subordonnée : complément de phrase, complément du présentatif, complément du nom, du verbe ou de l'adjectif, sujet Juxtaposition Coordination Ponctuation</p> | <p>SENS DES MOTS Sens contextuel Sens propre Sens figuré Polysémie Homonymie Homophonie Paronymie Connotation Figure de style/procédé stylistique Comparaison Métaphore Métonymie Personnification Répétition Gradation Accumulation Antithèse Euphémisme Litote Hyperbole</p> |
| <p>TEXTE</p> <p>COHÉRENCE TEXTUELLE Continuité Reprise de l'information Progression Marque d'organisation Mise en pages Organisateur textuel Marqueur de relation Non-contradiction Pertinence</p> | <p>Phrase à construction particulière Phrase impersonnelle, à présentatif, non verbale, infinitive</p> | <p>ACCORD DANS LES GROUPES ET ENTRE LES GROUPES Accord dans le groupe du nom Accord régi par le sujet Accord du verbe Accord de l'adjectif attribut Accord du participe passé employé avec être Accord régi par le complément direct Accord du participe passé employé avec avoir</p> | |
| <p>Organisation du texte (p. 118-122)</p> | <p>CONSTRUCTION DES GROUPES SYNTAXIQUES Constituants des groupes Groupe nominal, adjectival, prépositionnel, verbal, adverbial</p> | <p>CONJUGAISON Verbe régulier, irrégulier Radical et terminaison Auxiliaire de conjugaison Formation des temps simples Formation des temps composés Auxiliaire d'aspect Auxiliaire de modalité</p> | |
| <p>TEXTES ÉCRITS ET ORAUX, COURANTS ET LITTÉRAIRES Hypertexte Genre Type de texte Séquence Séquence descriptive Procédé descriptif</p> | | <p>HARMONISATION DES TEMPS VERBAUX</p> | |

Tableau synthèse des notions et concepts (Suite)

| Lexique (p. 132-138) (Suite) | Langue orale (p. 141-145) | Littérature (p. 146-159) |
|--|--|---|
| <p>RELATIONS ENTRE LES MOTS</p> <p>Analogie</p> <p>Inclusion</p> <p>Mot générique</p> <p>Mot spécifique</p> <p>Synonymie</p> <p>Antonymie</p> <p>Champ lexical</p> <p>Combinaison de mots</p> <p>Expression figée</p> <p>ORTHOGRAPHE D'USAGE ET TYPOGRAPHIE</p> <p>Apostrophe marquant l'élision</p> <p>Majuscule initiale</p> <p>Trait d'union</p> <p>Sigle</p> <p>Acronyme</p> | <p>COMMUNICATION</p> <p>ÉNONCIATION</p> <p>Énoncé</p> <p>ÉLÉMENTS VERBAUX</p> <p>Impropriété</p> <p>Redondance</p> <p>COHÉRENCE DU MESSAGE VERBAL</p> <p>Continuité</p> <p>Reprise</p> <p>Reformulation</p> <p>Progression</p> <p>Non-contradiction</p> <p>Pertinence</p> <p>ÉLÉMENTS PARAVERBAUX (PROSODIQUES ET VOCAUX)</p> <p>Intonation</p> <p>Intensité / volume</p> <p>Rythme</p> <p>Débit</p> <p>Pause</p> <p>Hésitation</p> <p>Prononciation</p> <p>Liaison</p> <p>Voix</p> <p>Hauteur</p> <p>Portée</p> <p>Timbre</p> <p>ÉLÉMENTS NON VERBAUX</p> <p>Position</p> <p>Distance</p> <p>Attitude</p> <p>Regard</p> <p>Geste</p> <p>Mimique</p> | <p>LITTÉRATURE</p> <p>Classique</p> <p>INSTITUTION LITTÉRAIRE</p> <p>Chaîne du livre</p> <p>Édition</p> <p>Texte intégral</p> <p>Recueil</p> <p>Extrait</p> <p>Droit d'auteur</p> <p>Auteur</p> <p>Actualité littéraire</p> <p>Critique littéraire</p> <p>TEXTE LITTÉRAIRE</p> <p>Contexte de production</p> <p>Univers</p> <p>Thème</p> <p>Intertextualité</p> <p>Procédé d'écriture</p> <p>GENRES LITTÉRAIRES NARRATIF, POÉTIQUE ET DRAMATIQUE</p> <p>TEXTE DE GENRE NARRATIF</p> <p>Histoire</p> <p>Temps</p> <p>Lieu</p> <p>Personnage</p> <p>Intrigue</p> <p>Procédé narratif</p> <p>Statut du narrateur</p> <p>Chronologie du déroulement</p> <p>Rythme du déroulement</p> <p>Dialogue</p> <p>Monologue intérieur</p> <p>TEXTE DE GENRE POÉTIQUE</p> <p>Voix</p> <p>Rythme</p> <p>Sonorité</p> <p>TEXTE DE GENRE DRAMATIQUE</p> <p>Dialogue</p> <p>Monologue</p> <p>Didascalie / indication de mise en scène</p> |
| <p>Variétés de langue (p. 139-140)</p> | | |
| <p>VARIATION LINGUISTIQUE</p> <p>Francophonie</p> <p>Variété de langue</p> <p>Norme linguistique</p> <p>Langue standard (soignée)</p> <p>Langue soutenue (recherchée)</p> <p>Langue familière</p> | | |

| Situation de communication écrite et orale (Voir également la section <i>Langue orale</i> , p. 141 à 145) | | |
|---|---|--|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| COMMUNICATION | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter la communication comme une dynamique relationnelle entre deux ou plusieurs personnes, émetteurs et récepteurs, qui recourent à un ou à plusieurs langages et à un ou plusieurs supports pour échanger des messages dont la production et la réception sont influencées par leurs caractéristiques personnelles et par les contextes | <p>LE SCHÉMA DE LA COMMUNICATION</p> <p>Le schéma de la communication a été initialement utilisé pour rendre compte de la communication dans le domaine de la téléphonie. Il a été repris par le linguiste Roman Jakobson pour décrire la communication humaine, puis a été revu et adapté par divers linguistes afin de prendre en considération les facteurs qui influencent la réussite ou l'échec de la communication. À ce sujet, voir notamment Kerbrat-Orecchioni (2002).</p> |
| Émetteur | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter l'émetteur comme : <ul style="list-style-type: none"> • la personne qui produit un message à l'intention d'un récepteur • l'énonciateur d'un message quand il utilise la langue, écrite ou orale, pour produire son message | <p>LE RÉFÉRENT ET LE DESTINATAIRE</p> <p>La personne ou la réalité dont parle le message (le référent extratextuel) peut être abordée de manière plus ou moins explicite, selon que l'énonciateur et le destinataire partagent ou non des repères communs.</p> <p>La prise en compte du destinataire peut être marquée de façon sommaire (désignation explicite, interpellation directe) ou influencer la communication en profondeur (choix et hiérarchisation des idées, insistance sur certaines valeurs, etc.).</p> |
| Récepteur / destinataire | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le récepteur comme : <ul style="list-style-type: none"> • la personne qui reçoit un message et l'interprète • le destinataire du message quand celui-ci lui est spécifiquement adressé | <p>LA COMMUNICATION EN DIRECT ET EN DIFFÉRÉ</p> <p>La communication en direct rend plus visible le processus d'élaboration de la pensée que la communication conçue pour être transmise en différé. L'évolution des pratiques d'écriture, notamment avec le clavardage, oblige désormais à considérer que la communication écrite peut s'effectuer en direct ou en différé à l'instar de la communication orale.</p> |
| Langage | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le langage comme un système de signes qui peut prendre différentes formes (langue, codes informatiques, gestes, symboles, etc.) | <p>LA COMMUNICATION ORALE ET ÉCRITE</p> <p>Certaines pratiques de communication orale et écrite entretiennent un étroit rapport de dépendance. C'est le cas, par exemple, de l'oral fondé sur l'écrit dans une représentation théâtrale ou de la lecture d'un bulletin de nouvelles et, à l'inverse, de l'écrit fondé sur l'oral dans le procès-verbal d'une réunion ou l'article journalistique relatant une entrevue.</p> |
| Message | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le message écrit ou oral comme ce qui est énoncé à propos d'un référent et transmis en direct ou en différé à l'aide d'un ou de plusieurs supports visuels, sonores ou audiovisuels (papier, voix, écran, etc.) | |
| Référent | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le référent comme le sujet ou le thème dont il est question dans le message – Reconnaître les principaux facteurs qui influencent la communication : <ul style="list-style-type: none"> • intention et rôle de l'émetteur et du récepteur • caractéristiques psychologiques et affectives de l'émetteur et du récepteur • valeurs, culture, connaissances encyclopédiques et spécifiques de l'émetteur et du récepteur • représentation que l'émetteur et le récepteur ont l'un de l'autre ainsi que de la situation et de l'image qu'ils souhaitent projeter • attitude de l'émetteur et du récepteur à l'égard du référent et du message, et conscience de l'attitude d'autres personnes à ces égards • connaissance que l'émetteur et le récepteur ont du référent ainsi que du langage et du support utilisés • ressources et contraintes matérielles • enjeux personnels ou sociaux | |

| Situation de communication écrite et orale (Suite) (Voir également <i>Langue orale</i> , p. 141-145) | | |
|---|---|---|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| Point de vue (Suite) | <ul style="list-style-type: none"> – Interpréter, à l'aide du contexte et de l'intonation, l'implicite des énoncés indirects (ordonner sans recourir à une phrase impérative, demander sans recourir à une phrase interrogative, etc.) – Reconnaître et utiliser les procédés linguistiques (gradation, parallélisme de construction, ellipse, etc.) qui exploitent la juxtaposition et la coordination pour créer des effets – Reconnaître, en contexte, l'effet stylistique résultant d'une dérogation à une règle ou à un usage (ex. <i>Une chance qu'on s'a</i> de Jean-Pierre Ferland; <i>Si j'aurais su, j'aurais pas venu!</i> du personnage Petit Gibus dans le film <i>La guerre des boutons</i>) – Reconnaître l'effet qui résulte de l'effacement, de l'ajout ou du choix du déterminant (ex. généralisation : <i>Pierre qui roule n'amasse pas mousse. Adieu veau, vache, cochon, couvée</i>; dévalorisation : <i>La Tremblay a été réélue.</i>; familiarité : <i>As-tu parlé à ton Louis?</i>; reconnaissance particulière : <i>Les Arsène Lupin, les Hercule Poirot, les Maud Graham, les Kurt Wallender et autres personnages de limiers ont accompagné ma découverte du roman policier.</i>) – Reconnaître et utiliser les marques de modalité qui expriment l'attitude de l'énonciateur par rapport à son destinataire : <ul style="list-style-type: none"> • vocabulaire connoté • tutoiement ou vouvoiement et formules liées aux règles de convenance (salutation, remerciement, etc.) • pronom de la 3^e personne ou désignation nominale remplaçant <i>tu</i> ou <i>vous</i> (ex. <i>On a bien dormi? Madame a-t-elle fait un choix?</i>) • intonation, procédés (interpellation, aparté, ironie, reformulation, etc.) et choix d'une variété de langue révélant une recherche d'effet (distanciation, complicité, provocation, etc.) | <p>LA MODALISATION ET LA SITUATION DE COMMUNICATION</p> <p>Il importe de tenir compte du contexte pour interpréter des éléments linguistiques et textuels en tant que marques d'un point de vue. Ainsi, une phrase neutre sur le plan syntaxique et constituée de termes à première vue dénotatifs pourrait, par exemple, traduire une ironie qui l'éloigne de la neutralité (ex. message adressé à une personne responsable d'un échec : <i>Le mérite de la réussite vous revient. Je vous en félicite.</i>)</p> <p>LA MODALISATION ET LES NUANCES DE SENS</p> <p>La modalisation traduit des évaluations de différents ordres; elle peut toucher des valeurs de vérité (certitude, probabilité, possibilité, etc.), des valeurs de société (permission, interdiction, nécessité, souhait, etc.), des jugements subjectifs (satisfaction, étrangeté, originalité, etc.) ou pragmatiques (responsabilité, capacité d'agir, motivation, etc.). Le discours indirect sert souvent à rendre l'esprit d'un discours rapporté. Aussi plusieurs verbes utilisés pour introduire le discours indirect signalent-ils une modalisation (ex. <i>se figurer, prétendre, supposer, estimer</i>).</p> <p>LA MODALISATION ET LA PONCTUATION</p> <p>L'utilisation des signes de ponctuation pour détacher des groupes de mots et des phrases d'un texte permet des mises en évidence et des insistances. Elle constitue donc une ressource à considérer pour la modalisation du point de vue.</p> |

Situation de communication écrite et orale (Suite)

(Voir également *Langue orale*, p. 141-145)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|------------------------------------|--|---|
| <p>Point de vue (Suite)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser les marques de modalité qui expriment l'attitude de l'énonciateur par rapport à son propos : <ul style="list-style-type: none"> • vocabulaire connoté (ex. mélioratif, péjoratif, vulgaire) • auxiliaires de modalité (<i>devoir, falloir, paraître</i>, etc.), au cours de la deuxième année du cycle • temps verbaux évaluant une probabilité ou une possibilité (ex. <i>Elle aura pensé que tu étais déjà parti.</i>) • adverbes (<i>peut-être, heureusement</i>, etc.), groupes incidents (à <i>mon avis, à vrai dire</i>, etc.), phrases incidentes (ex. <i>Ils vous connaissent, je crois.</i>) exprimant un commentaire • procédés (emphase, euphémisme, litote, etc.) et interjections (ex. <i>Hélas, il s'est trompé!</i>) révélant la subjectivité de l'énonciateur • intonation, ponctuation et choix typographique signalant une appréciation | <p>LES PHRASES INCISES ET INCIDENTES, LES GROUPES INCIDENTS</p> <p>La phrase incise et la phrase incidente ont en commun de s'insérer dans une phrase sans l'aide d'un terme introducteur. Elles relèvent cependant d'actes d'énonciation de nature différente. Les incises signalent, de façon neutre ou modalisée, la présence d'un discours rapporté directement (ex. <i>La récolte a été plus abondante que jamais, a déclaré le représentant des producteurs agricoles.</i>). Les incidentes présentent plutôt un commentaire sur un discours rapporté indirectement (ex. <i>La récolte, espèrent les agriculteurs, sera abondante.</i>).</p> <p>Les groupes incidents (ex. <i>selon les témoins, d'après les experts</i>), comme les phrases incidentes, sont liés aux discours rapportés indirectement.</p> <p>Pour plus d'information à ce sujet, voir notamment Riegel, Pellat et Rioul (1994).</p> |
| <p>Marque de modalité</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Observer les éléments sur lesquels l'accent est mis dans certaines formes de phrases : <ul style="list-style-type: none"> • phrase emphatique en <i>c'est...que</i> qui renverse l'ordre habituel et met l'accent sur l'information nouvelle • phrase impersonnelle qui met l'accent sur le complément du verbe impersonnel, lequel joue souvent un rôle de modalisateur (ex. <i>Il semble que..., Il paraît que..., Il se peut que...</i>) • phrase à présentatif qui met l'accent sur le complément du présentatif – Reconnaître et utiliser, en contexte, la construction de phrase la plus appropriée (ex. phrase non verbale pour formuler une interdiction sur une affiche, interjection pour exprimer une approbation dans un échange collectif) | |

| Situation de communication écrite et orale (Suite) (Voir également <i>Langue orale</i> , p. 141-145) | | |
|---|---|---|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| Discours rapporté | <ul style="list-style-type: none"> – Considérer que tout discours rapporté suppose deux actes d'énonciation réalisés dans deux situations différentes dont l'une est habituellement antérieure à l'autre et qui impliquent, la plupart du temps, un énonciateur et un destinataire différents – Distinguer, s'il y a lieu, l'énonciateur de la situation de communication et celui du discours rapporté, désignés par un pronom de la 1^{re} personne – Au début du cycle, reconnaître et utiliser différentes formes explicites de discours rapportés directement et indirectement; réserver à la troisième année du cycle la reconnaissance du discours indirect libre et de l'évocation d'un discours (ex. <i>Au fil du temps, les historiens nous ont appris que le traité limitait le droit de commercer.</i>) – Reconnaître différentes façons de marquer l'insertion d'un discours rapporté directement : verbe introducteur, phrase incise, ponctuation, italique, intonation imitative, etc. – Reconnaître et utiliser différentes façons de marquer la transposition d'un discours direct en discours indirect : indices de temps et de lieu, subordination, temps verbaux, ponctuation, phrase incidente, groupe incident, etc. – Reconnaître et respecter le rapport chronologique (antériorité, simultanéité ou postériorité) établi au moyen du verbe introducteur de la subordonnée dans la transposition du discours direct en discours indirect au passé – Reconnaître et utiliser les marques de modalité révélant, dans le discours rapporté indirect, l'attitude de l'énonciateur à l'égard de l'énoncé qu'il rapporte | <p>LE RÔLE DES DISCOURS RAPPORTÉS</p> <p>Selon la situation, le rôle dévolu au discours rapporté varie. Par exemple, une citation peut être utilisée pour accréditer un propos dans une argumentation, pour caractériser une personne dans un reportage ou, dans le cas de l'épigraphe, pour indiquer dans quel esprit un récit devrait être abordé.</p> |

Grammaire du texte

(Voir également *Langue orale, Cohérence du message verbal*, p. 143)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|---|--|---|
| TEXTE | <ul style="list-style-type: none"> – Concevoir le texte, à l'écrit et à l'oral, comme un ensemble organisé qui obéit à des règles et possède une structure d'ensemble composée d'une ou de plusieurs séquences liées entre elles dont le sens se définit par rapport à un sens global | <p>LE TEXTE</p> <p>Pour une définition de texte, voir notamment Charaudeau et Maingueneau (2002) et le chapitre 2 de Bronckart (1996).</p> |
| COHÉRENCE TEXTUELLE Continuité Reprise de l'information | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter la cohérence textuelle comme relevant de règles complémentaires qui touchent la continuité, la progression, la non-contradiction et la pertinence de l'information – Concevoir la reprise de l'information comme un rappel d'éléments mentionnés antérieurement dans le texte, un rappel qui assure la continuité – Reconnaître et utiliser les pronoms qui reprennent un élément textuel antérieur : <ul style="list-style-type: none"> • pronoms reprenant un groupe nominal (ex. <i>L'enseignante encourage l'élève au moment où <u>celui-ci</u> est démotivé.</i>) • pronoms reprenant en totalité ou en partie la réalité désignée par un groupe nominal (ex. <i>Elle a acheté des mangues, il <u>les</u> a mangées/il <u>en</u> a mangé.</i>) • pronoms reprenant uniquement le sens de l'antécédent (ex. <i>Ses parents sont plus âgés que <u>les miens</u> = mes parents.</i>) – Reconnaître et utiliser d'autres termes que les pronoms pour assurer la continuité : <ul style="list-style-type: none"> • déterminant défini, possessif ou démonstratif (ex. <i>Il a emménagé dans un atelier. C'était l'atelier d'un maître. <u>Ses</u> pinceaux sont encore sur l'établi. <u>Ce</u> local n'a pas changé depuis <u>son</u> départ.</i>) • adverbe (ex. <i>Alexis est un vrai boute-en-train. Sa mère était <u>ainsi</u> à son âge.</i>) • synonyme ou parasynonyme • terme générique ou spécifique • terme synthétique (ex. [...] <i>Cet <u>événement</u> va provoquer une forte réaction.</i>) • périphrase | <p>LA GRAMMAIRE DU TEXTE</p> <p>La grammaire du texte permet de rendre compte de certains phénomènes linguistiques régulés (système des temps verbaux, première désignation et reprise de l'information, etc.) dont la portée dépasse le cadre de la phrase.</p> <p>DES RÉFÉRENCES SPÉCIFIQUES SUR LA GRAMMAIRE DU TEXTE ET LA COHÉRENCE TEXTUELLE</p> <p>Pour de l'information spécifique sur la grammaire du texte et la cohérence textuelle, voir en particulier Riegel, Pellat et Rioul (1994) et Tomassone (1996).</p> <p>LES MARQUEURS DE LA RELATION, LA PONCTUATION ET LA COHÉRENCE</p> <p>Les marqueurs de relation agissent de façon complémentaire aux signes de ponctuation pour marquer des relations sémantiques entre des phrases ou des ensembles de phrases et pour contribuer à la cohérence du texte.</p> <p>LA REPRISSE DES ÉLÉMENTS D'INFORMATION</p> <p>Diverses formes de reprise assurent la continuité du texte; elles sont constituées de mots ou de groupes de mots qui tissent un fil conducteur dans le texte en reprenant des éléments introduits antérieurement. Il arrive toutefois que certains substituts désignent des éléments extérieurs au texte et renvoient plutôt à la situation de communication.</p> <p>L'emploi des substituts lexicaux peut avoir un impact sur la densité informative du texte et sur l'orientation donnée au point de vue. Ainsi, une reprise à l'aide d'un synonyme, d'un parasynonyme, d'une paraphrase ou d'une périphrase peut servir à ajouter de l'information, à la spécifier, à la condenser ou encore à introduire une interprétation ou une rectification.</p> |

| Grammaire du texte (Suite) | | |
|--|--|--|
| (Voir également <i>Langue orale, Cohérence du message verbal</i> , p. 143) | | |
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| Reprise de l'information (Suite) | <ul style="list-style-type: none"> • nominalisation d'un verbe ou d'un adjectif • terme indiquant une relation de tout à partie (ex. <i>La collection de la bibliothèque est diversifiée; les livres sont au rez-de-chaussée et les périodiques, à l'étage.</i>) • terme qui reprend partiellement un groupe (ex. <i>La ville de Québec a un cachet exceptionnel. Au pays, c'est la ville que j'ai le plus souvent visitée.</i>) • terme qui reprend l'information en assurant une progression (ex. <i>Monsieur Lafleur a pris la parole hier. Cet expert a bien répondu à nos questions.</i>) • groupe verbal (ex. <i>Elle a agi comme on le fait en pareil cas.</i>) | <p>LA REPRISE DES ÉLÉMENTS D'INFORMATION (SUITE)</p> <p>En outre, la compréhension des termes de reprise peut nécessiter le recours à une suite d'inférences pour établir la continuité. Ainsi, une association métonymique doit-elle être faite pour saisir le référent dans ces phrases de Boris Vian : <i>Il heurta un cycliste qui tournait sans prévenir. La pédale lui arracha le bas de son pantalon et lui lacéra la cheville.</i> (pédale de la [bicyclette] → cycliste; cheville → lui → cycliste).</p> |
| Progression | <ul style="list-style-type: none"> – Au cours de la troisième année du cycle, reconnaître et utiliser les termes synthétiques qui assurent la reprise de l'information en condensant ou en résumant le contenu d'une partie du texte, voire le texte entier – Reconnaître les répétitions qui assurent la continuité ou créent un effet – Reconnaître, au cours de la deuxième année du cycle, les reprises de paragraphes, de fragments de textes, voire d'un texte entier – Recourir, au cours de la troisième année du cycle, à diverses formes de reprise pour marquer le point de vue (ex. <i>La baleine grise, cet admirable nageur au long cours, fait partie des espèces protégées.</i>) – Se représenter la progression comme l'introduction d'éléments d'information nouveaux dans le texte et la considérer particulièrement dans son rapport à la continuité – Distinguer, dans la phrase, la partie qui reprend de l'information (ex. <i>Clara ne connaissait pas les environs; elle s'est perdue.</i>) et celle qui apporte de l'information nouvelle (ex. <i>Clara ne connaissait pas les environs; elle s'est perdue.</i>) | <p>LA REPRISE DE L'INFORMATION ET LE GENRE DU TEXTE</p> <p>Le genre d'un texte peut être déterminant pour le choix des formes de reprise. Ainsi, dans un protocole scientifique, la répétition du même terme est habituellement préférée à l'emploi d'un substitut afin d'accroître la lisibilité, de limiter le besoin d'interprétation et de diminuer ainsi le risque d'erreur. Ici, c'est la constance et non la variété du vocabulaire qui est recherchée.</p> <p>L'EXPLOITATION LUDIQUE DE LA REPRISE DE L'INFORMATION</p> <p>La possibilité de confusion quant à l'antécédent d'un substitut pronominal est assez souvent exploitée par les humoristes pour susciter le rire. Elle est habituellement suivie par une rectification qui sert à souligner ou à renforcer l'effet escompté (ex. <i>J'ai laissé mon auto au garage avec ma tente. Le mécanicien l'a toute démontée. Pas ma tente, mon auto.</i>).</p> <p>CE DONT ON PARLE ET CE QU'ON EN DIT</p> <p>Dans les ouvrages spécialisés, le terme « thème » est utilisé pour désigner la partie de la phrase qui correspond à ce dont on parle et les termes « propos » ou « rhème », pour désigner celle qui correspond à ce qu'on en dit.</p> |

Grammaire du texte (Suite)

(Voir également *Langue orale, Cohérence du message verbal*, p. 143)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|---|---|---|
| <p>Marque d'organisation</p> <p>Mise en pages</p> <p>Organisateur textuel</p> <p>Marqueur de relation</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser les marques non linguistiques (découpage en paragraphes, typographie, numérotation, listage, etc.) qui permettent de reconnaître et de hiérarchiser les différentes parties du texte et leurs éléments – Reconnaître et utiliser les marques linguistiques (coordonnants, subordonnants, adverbes, prépositions, présentatifs, groupes de mots ou phrases) qui sont des organisateurs textuels, des marqueurs de relation ou des formules de transition et qui permettent de déterminer et de hiérarchiser les différentes parties du texte – Reconnaître et utiliser les marques linguistiques qui fournissent des indications relatives au temps, au lieu ou aux étapes d'un raisonnement – Reconnaître et utiliser, en contexte, l'harmonisation des temps verbaux en fonction du système verbal choisi (ex. système de récit au passé ou au présent) | <p>LE SENS DES MOTS « INFORMATION » ET « PROPOS » AU REGARD DE LA PROGRESSION</p> <p>Pour la règle de progression, comme pour les autres règles de cohérence, le terme « information » est employé dans son sens le plus large et ne renvoie pas exclusivement au discours informatif.</p> <p>La progression de l'information est considérée de façon globale. Aussi, dans le programme, le terme « propos » est utilisé pour désigner, dans l'ensemble du texte, ce qui est dit sur un thème. L'utilisation du mot dans le sens spécifique de « rhème », pour analyser la progression de phrase à phrase, sera abordée au cours de la troisième année du cycle.</p> |
| Non-contradiction | <ul style="list-style-type: none"> – S'assurer qu'aucun élément du texte n'entre en contradiction avec un autre (désignation, caractérisation, indications spatio-temporelles, liens entre les idées, attribution de propos, etc.) | <p>LA NON-CONTRADICTION ET LA CRÉDIBILITÉ DE L'ÉNONCIATEUR</p> <p>L'absence de contradiction dans un propos est nécessaire pour qu'un énonciateur soit considéré comme crédible. C'est particulièrement important lorsqu'il cherche à s'imposer par son savoir, son jugement ou sa vision du monde.</p> |
| Pertinence | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter la pertinence comme une adéquation entre les choix de l'énonciateur et la connaissance du monde du destinataire (ex. référence à la neige dans un récit réaliste se déroulant en hiver au Québec et connaissance que le destinataire a de cette saison) | <p>LA PERTINENCE ET LA SITUATION DE COMMUNICATION</p> <p>Pour évaluer la pertinence de l'information dans un texte, il importe de tenir compte du contexte dans lequel il est produit. Cela peut être l'occasion d'une réflexion critique sur les limites à respecter dans la demande et la diffusion d'information eu égard à la protection de la vie privée, au secret professionnel et au devoir de réserve.</p> |

| Organisation du texte | | |
|--|--|--|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| TEXTES ÉCRITS ET ORAUX, COURANTS ET LITTÉRAIRES | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser les éléments (mise en pages, genre, choix linguistiques, etc.) qui permettent de rattacher, en tout ou en partie, le texte écrit ou oral au domaine courant (information, publicité, procédure, etc.) ou à celui de la littérature (récit, poésie, théâtre) – Se représenter l'organisation du texte comme dépendant de ce qui structure le texte à différents niveaux (séquences, ordre et découpage des idées, genre, mise en pages, intitulés, etc.) et qui contribue à sa cohérence | |
| Hypertexte | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter l'hypertexte comme un texte informatique comportant des liens activables en cliquant sur une zone sensible de l'écran (hyperliens) | <p>L'HYPERTEXTE</p> <p>L'hypertexte permet la navigation dans un espace sémantique et non géographique où le lecteur compose son propre texte à travers sa manière de cheminer dans un réseau de possibilités. Pour que la navigation sur Internet selon une intention de lecture soit efficace, il faut des connaissances sur des techniques de recherche spécifiques (synonymie, termes proches, opérateurs booléens, etc.).</p> <p>Pour une définition du terme « hypertexte », dont la création remonte à 1965, voir notamment le <i>Grand dictionnaire terminologique</i> de l'Office québécois de la langue française.</p> |
| Genre | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le genre comme : <ul style="list-style-type: none"> • un ensemble de textes oraux ou écrits, courants ou littéraires, qui ont en commun un certain nombre de traits caractéristiques • une forme conventionnelle de messages, historiquement constituée et définie à partir de critères pragmatiques (situation de communication), thématiques (monde représenté, sujet abordé), structurels (dominance de séquences textuelles d'un certain type et de conduites langagières) et matériels (support) – Reconnaître et utiliser des marques qui relient le texte à un genre oral (discussion, entrevue, conférence, documentaire, message publicitaire; monologue, chanson; etc.) ou écrit (chronique, lettre ouverte, éditorial; poème, pièce de théâtre, nouvelle littéraire, bande dessinée; etc.) | <p>LES GENRES ET LES TYPES DE TEXTES</p> <p>Historiquement, le genre s'est constitué à partir de formes où domine un type particulier. Par exemple, à l'écrit, « le conte, la nouvelle littéraire, le récit et le roman sont des genres de textes où domine le type narratif. Le texte de type descriptif caractérise un genre comme le portrait, mais se trouve aussi dans le fait divers, la règle de jeu et la nouvelle journalistique. On trouve le type explicatif dans divers genres de textes comme l'article de vulgarisation scientifique, l'article d'encyclopédie et le manuel scolaire. Le type argumentatif domine dans le pamphlet, l'éditorial et l'essai. Le type dialogal caractérise la pièce de théâtre et l'entrevue » (<i>Le français, enseignement secondaire, Programme d'études</i>, ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 13). Pour un aperçu de la problématique des genres, voir notamment Charaudeau et Maingueneau (2002) et Canvat (1999).</p> <p>Dans le programme, le terme « genre » est utilisé pour désigner des catégories de textes courants et littéraires largement reconnues (éditorial, article d'encyclopédie; récit d'aventures, pièce de théâtre; etc.).</p> |
| Type de texte | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le type du texte comme une caractérisation de sa structure dominante en référence aux prototypes des séquences descriptive, explicative, argumentative, narrative et dialogale | |
| Séquence | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter la séquence (descriptive, explicative, argumentative, narrative ou dialogale) comme une structure qui organise le texte en tout (séquence dominante) ou en partie (séquence secondaire) – Reconnaître et utiliser l'insertion de séquences descriptives, explicatives, argumentatives, narratives et dialogales dans des séquences dominantes d'un autre type – Reconnaître, en contexte, l'intérêt et l'effet de l'insertion d'une séquence (ex. renforcer la crédibilité, créer une atmosphère) | |

Organisation du texte (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|------------------------------------|--|---|
| <p>Séquence descriptive</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter la séquence descriptive comme une structure servant à présenter le <i>quoi</i> ou le <i>comment</i> d'une réalité – Reconnaître la séquence descriptive et en tirer profit dans les textes courants et littéraires : <ul style="list-style-type: none"> • mention du sujet en début de séquence et reformulation finale qui établit une relation avec un autre élément par comparaison, métaphore, métonymie, etc.; possibilité de différer la mention du sujet pour créer un effet • l'énumération ordonnée d'aspects ou de sous-aspects du sujet (qualités, propriétés ou parties – composantes, phases ou étapes), soit l'aspectualisation – Distinguer les actions énumérées dans une description de celles qui structurent un récit | <p>L'ÉVOLUTION DES TEXTES</p> <p>L'observation de la variété des textes pourrait donner lieu à une réflexion sur l'évolution des textes du Moyen Âge à aujourd'hui et sur les facteurs qui ont exercé une influence marquante, comme l'avènement de l'imprimerie et de l'informatique ou l'expansion de la scolarisation et de la laïcisation.</p> <p>LES STÉRÉOTYPES COMME POINTS DE REPÈRE</p> <p>Certains textes sont marqués par la présence d'éléments stéréotypés (ex. héros de légende, coureur des bois, etc.) qui peuvent constituer des repères pour situer, par exemple une époque, un genre ou un discours.</p> |
| <p>Procédé descriptif</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser certains procédés propres à la description : nommer, situer dans l'espace ou le temps et caractériser – Reconnaître et utiliser des dispositions graphiques qui accroissent la lisibilité de la description (à la verticale, en étoile, en tableau, etc.) | <p>LA DESCRIPTION</p> <p>Selon les textes, la description peut être présentée d'une seule venue dans une séquence ou par touches à l'aide d'éléments disséminés dans le texte, par exemple sous forme de notations descriptives incluses dans un dialogue.</p> |
| <p>Séquence explicative</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter la séquence explicative comme une structure servant à présenter le <i>pourquoi</i> d'une réalité – Reconnaître le caractère typique des séquences explicatives et en tirer profit dans les textes courants et littéraires : <ul style="list-style-type: none"> • introduction avec un questionnement en <i>pourquoi</i> • développement en <i>parce que</i> et enchaînement de causalité – Reconnaître diverses modalités de réalisation de la séquence explicative : <ul style="list-style-type: none"> • <i>pourquoi</i> ou <i>parce que</i> implicites • introduction pouvant être constituée d'une séquence descriptive qui amène l'objet problématique • enchaînement de séquences explicatives complémentaires clôturées par une conclusion d'ensemble • conclusion pouvant être elliptique ou déplacée en tête de séquence | <p>LES DIVERS PROCÉDÉS</p> <p>Dans le programme, le mot « procédé » renvoie à une manière distinctive et caractéristique de structurer un propos pour susciter un effet particulier chez un lecteur, un auditeur ou un interlocuteur.</p> <p>INTERNET ET LA CONCEPTION DE L'ÉCRITURE</p> <p>Le développement d'Internet a introduit des changements importants dans la conception de l'écriture et de la lecture des textes. Ainsi, l'absence potentielle de contrainte dans le choix des liens auxquels un texte peut donner lieu fait en sorte que l'hyperlien se substitue parfois à la construction explicite de certains liens (ex. causalité, comparaison). Quant aux limites d'affichage de la page-écran, elles entraînent une forte segmentation de l'information et conditionnent la longueur du développement des écrits spécifiquement conçus pour une utilisation Web.</p> |
| <p>Procédé explicatif</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser des procédés explicatifs : définir, exemplifier, reformuler, comparer, etc. | <p>L'INFLUENCE DES OUTILS TECHNOLOGIQUES</p> <p>Dans le travail sur le texte, les outils technologiques imposent la prise en compte d'une diversification des moyens disponibles pour mettre des propos en relation à l'intérieur d'un texte ou dans des textes différents (cohabitation du mot, de l'image et du son, hyperlien, etc.).</p> |

| Organisation du texte (Suite) | | |
|-------------------------------|---|---|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| Séquence argumentative | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter la séquence argumentative comme visant à influencer, à convaincre ou à persuader quelqu'un – Reconnaître le caractère typique de la séquence argumentative et en tirer profit dans les textes courants et littéraires : <ul style="list-style-type: none"> • introduction qui amène le sujet (controverse, dilemme, etc.) • étayage d'un raisonnement à l'aide d'arguments • conclusion argumentative (thèse) – Reconnaître diverses modalités de réalisation de la séquence argumentative : <ul style="list-style-type: none"> • introduction qui amène le sujet en le posant ou non • mouvement argumentatif qui mène des arguments à la présentation de la thèse ou de la thèse aux arguments • conclusion du texte qui présente la conclusion argumentative (thèse), reformule la thèse, résume les étapes du raisonnement ou propose un élargissement du débat – Reconnaître et formuler la thèse, les arguments et les éléments qui les appuient en portant une attention particulière aux inférences qui sous-tendent le passage des arguments à la thèse – Reconnaître la contre-thèse, soit la thèse à laquelle s'oppose explicitement ou implicitement le texte, et les contre-arguments, soit les arguments de la contre-thèse – Reconnaître et utiliser des enchaînements logiques (conjonction, causalité, opposition, etc.) qui structurent le raisonnement (déduction, induction, analogie, etc.) – Reconnaître et utiliser les marqueurs argumentatifs en accordant une attention particulière à leur effet sur l'orientation de la thèse : <i>alors, donc</i> → vers la confirmation de la conclusion argumentative; <i>mais, par contre, à moins que</i> → vers une réorientation ou un renversement de la conclusion argumentative et la formulation d'une nouvelle thèse, etc. | <p>LES OEUVRES MULTIMÉDIAS</p> <p>Les œuvres multimédias sont caractérisées par la diversité d'éléments et de moyens de diffusion auxquels elles font appel (ex. texte imprimé ou à l'écran, voix, son, image fixe ou animée). Ceux-ci ne sont pas simplement réunis, mais utilisés de manière intégrée. Ils sont constitutifs de l'œuvre à laquelle ils confèrent une identité propre.</p> <p>LE DISCOURS ET LE TEXTE</p> <p>Parmi les nombreuses acceptions du terme « discours », celles qui l'associent à la situation de communication (discours informatif, expressif, poétique, etc.) permettent de le distinguer du terme « texte », conçu comme un objet linguistique existant en soi. Pour une vision d'ensemble de la question, voir notamment Tomassone (2001), section <i>Langue et discours</i>, ainsi que Charaudeau et Maingueneau (2002).</p> <p>LES SÉQUENCES ET LES TYPES DE TEXTES</p> <p>Pour de l'information spécifique sur les prototypes des séquences qui servent de référence pour caractériser l'organisation globale ou locale des textes et désigner des types de textes, voir en particulier Adam (2005).</p> <p>LES TEXTES DESCRIPTIFS, EXPLICATIFS ET INFORMATIFS</p> <p>Parler de texte descriptif ou explicatif et de texte informatif relève d'approches différentes. Alors que le texte est dit descriptif ou explicatif si sa structure correspond au prototype de la séquence descriptive ou explicative, il pourra être considéré comme informatif si, sur le plan du discours et du contenu, il vise essentiellement à apporter un savoir, et ce, aussi bien à travers une structure descriptive qu'explicative.</p> <p>Il est à noter que les séquences descriptives et explicatives sont souvent des séquences secondaires dans l'organisation des textes.</p> |

Organisation du texte (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|---------------------------|---|---|
| Stratégie argumentative | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter la stratégie argumentative comme : <ul style="list-style-type: none"> • une façon de structurer l'étayage d'un raisonnement pour tenter d'imposer au destinataire une façon de voir et pour obtenir son adhésion • un ensemble de moyens langagiers et graphiques dont le procédé argumentatif est l'élément fondamental | <p>LES TEXTES DESCRIPTIFS, ARGUMENTATIFS ET NARRATIFS</p> <p>Pour de l'information sur les marques linguistiques propres aux textes descriptifs, argumentatifs et narratifs, voir en particulier Charaudeau (1992).</p> |
| Procédé argumentatif | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser les éléments d'une stratégie argumentative : <ul style="list-style-type: none"> • procédé argumentatif dominant (réfutation, explication, etc.) • procédés graphiques • point de vue (marques énonciatives, marques de modalité) • discours rapportés • figures et procédés stylistiques (ironie, répétition, etc.) • insertion de séquences non argumentatives | <p>LA STRATÉGIE ARGUMENTATIVE</p> <p>Dans un texte argumentatif, même si l'énonciateur privilégie un procédé, il peut en utiliser d'autres.</p> |
| Réfutation | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser des procédés de réfutation : <ul style="list-style-type: none"> • déclarer la thèse adverse dépassée • opposer une exception à la thèse adverse • qualifier l'argumentation adverse de contradictoire • retourner un argument contre la personne qui s'en est servi • concéder quelque chose pour mieux en tirer avantage • élaborer des hypothèses pour mieux rejeter les conclusions qui en découlent • recourir à l'emphase et au renforcement | <p>LE TEXTE ENGAGÉ</p> <p>Le travail relatif à la séquence argumentative amène à reconnaître le discours, ainsi que des caractéristiques d'énonciation et d'organisation qui marquent les textes argumentatifs. Ces connaissances devraient favoriser l'accès aux textes engagés en général, qu'ils soient courants ou littéraires.</p> |
| Explication argumentative | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser des procédés d'explication argumentative : <ul style="list-style-type: none"> • poser la thèse au départ • privilégier l'établissement de rapports de causalité • justifier à l'aide de procédés explicatifs • adopter un point de vue relativement distancié | <p>L'ESSAI</p> <p>Parmi les textes engagés, l'essai est un écrit courant ou littéraire habituellement rédigé en prose. Il est utilisé pour présenter et faire valoir la façon de voir d'une personne ou d'un groupe à l'égard d'un sujet contemporain (ex. interrogation sociale, philosophique, culturelle). La tonalité adoptée s'écarte généralement de la neutralité (ex. polémique, ironie) et, comme la réflexion est revendiquée par l'auteur ou les auteurs, le lien entre auteur et énonciateur y est étroit.</p> |
| | | <p>LE PAMPHLET ET LE MANIFESTE</p> <p>Le pamphlet correspond à un écrit polémique généralement court, sans nuance et signé par une personne qui cherche à imposer son opinion à l'encontre d'une autre personne, d'un parti politique ou d'une institution. Le terme est fréquemment confondu avec le terme anglais correspondant, qui désigne un dépliant publicitaire. Cet emploi est considéré comme un anglicisme à éviter.</p> <p>Le manifeste se distingue du pamphlet en ce qu'il constitue d'abord et avant tout une prise de position choc produite par une personnalité ou un groupement de personnes. Il est utilisé pour proclamer officiellement une vision politique ou idéologique (ex. <i>Manifeste du parti communiste</i>, <i>Manifeste du surréalisme</i>, <i>Manifeste du refus global</i>). Ses formes sont multiples (graffiti, affiche, feuillet de propagande, essai).</p> |

| Organisation du texte (Suite) | | |
|-------------------------------|---|---|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| Séquence narrative | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître le caractère typique de la séquence narrative et en tirer profit en création « littéraire » : <ul style="list-style-type: none"> • situation initiale qui présente un état initial d'équilibre • déclencheur, complication qui perturbe l'état initial d'équilibre • actions, réactions, événements qui constituent une quête d'équilibre • dénouement qui est en rapport avec le déclencheur et qui met fin à la quête d'équilibre • situation finale qui décrit l'état final d'équilibre par rapport à l'état initial ou constitue une évaluation explicite ou implicite – Reconnaître et utiliser diverses modalités de réalisation de la séquence narrative : <ul style="list-style-type: none"> • ouverture du récit par l'élément déclencheur, le dénouement ou la situation finale de l'histoire • enchaînement ou entrelacement de déclencheurs, d'actions et de dénouements secondaires ou parallèles dans le déroulement d'ensemble du récit • absence de situation finale • ajout d'une morale <p>(Voir <i>Texte de genre narratif</i>, dans la section <i>Littérature</i>, p. 153-155.)</p> | |
| Séquence dialogale | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître le caractère typique de la séquence dialogale et en tirer profit dans les textes courants et littéraires : <ul style="list-style-type: none"> • construction interactive d'un discours direct entre deux ou plusieurs énonciateurs • ensemble hiérarchisé d'interventions comportant une ouverture, des échanges portant sur un ou plusieurs sujets et une clôture | <p>L'INSERTION DE SÉQUENCES SECONDAIRES DANS LA NARRATION</p> <p>Dans les récits, la séquence narrative peut être interrompue par l'insertion de séquences d'un autre type qui contribuent à la création d'effets (ex. suspense créé par l'insertion d'une séquence descriptive, caractérisation d'un personnage assurée par l'insertion d'un dialogue). Elle peut également faire place à l'insertion d'une autre séquence narrative dans laquelle un récit complémentaire est développé.</p> |

Grammaire de la phrase

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|--|---|---|
| <p>CONSTRUCTION DE LA PHRASE</p> <p>Phrase de base (ou phrase P)</p> <p>Constituants de la phrase</p> <p>Constituants obligatoires</p> <p>Un ou plusieurs constituants facultatifs et mobiles (complément de phrase)</p> <p>Fonction syntaxique</p> <p>Phrase transformée</p> <p>Type de phrase</p> <p style="padding-left: 20px;">Phrase déclarative, exclamative, impérative, interrogative</p> <p>Forme de phrase</p> <p style="padding-left: 20px;">Phrase active, emphatique, impersonnelle, négative, neutre, passive, personnelle, positive</p> | <p>– Utiliser le modèle suivant de la phrase de base (ou phrase P) comme outil d'analyse pour comprendre, interpréter, construire, ponctuer et réviser des phrases avec et sans subordonnée : phrase déclarative, positive, active et neutre dont les constituants sont, dans l'ordre, un groupe nominal sujet, un groupe du verbe prédicat et, facultativement, un ou plusieurs groupes compléments de phrase</p> <p>– Observer que la grammaticalité d'une phrase n'est pas en soi une condition suffisante à sa compréhension</p> <p>– Se représenter la phrase transformée comme une phrase non conforme à la phrase de base (phrase P) et ayant subi une ou plusieurs modifications :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un changement de type • un changement de forme • le déplacement d'un constituant obligatoire ou du constituant facultatif • un enchâssement dans une autre phrase (ex. <i>Les médias annoncent que la Commission déposera son rapport demain.</i>) <p>– Établir un lien entre les différents types et formes de phrases, y compris les phrases à construction particulière, et l'énonciation</p> <p>– Reconnaître et utiliser, en contexte, diverses combinaisons possibles de types et de formes de phrases</p> <p>– Reconnaître et utiliser, en contexte, le rôle propre à chaque type de phrase et les rôles qui s'en distinguent (ex. type déclaratif utilisé pour donner un ordre : <i>Vous fermerez la porte en sortant.</i>)</p> | <p>LES RÉGULARITÉS DE LA LANGUE FRANÇAISE</p> <p>La mise en évidence des grandes régularités qui organisent la langue française permet d'en dégager le caractère systémique et la cohérence. Cette approche de la langue constitue un facteur propice à l'adoption d'une attitude positive au regard de l'apprentissage du français.</p> <p>LA PHRASE À L'ÉCRIT ET À L'ORAL</p> <p>La comparaison entre l'écrit et l'oral permet de faire ressortir des variables et des invariants qui marquent les modalités de réalisation de la phrase. L'observation devrait contribuer à faire voir que la conception de la phrase utilisée dans la grammaire de l'écrit est un outil partiellement adapté pour décrire la structuration des énoncés de la langue orale.</p> <p>LA PHRASE COMME POINT DE REPÈRE</p> <p>Certaines constructions syntaxiques permettent de relier des textes à des périodes historiques, à des genres ou à des domaines d'activité. Ainsi, l'absence du déterminant dans de nombreuses expressions proverbiales et idiomatiques constitue une trace de l'ancien français, où ce procédé servait à souligner le caractère générique ou virtuel d'un énoncé (ex. <i>Remuer ciel et terre.</i>). Dans la littérature, le conte traditionnel a été marqué par le fréquent emploi, en début de récit, d'une phrase commençant par <i>Il était une fois</i>. Cette tournure est désormais associée au genre. Dans les domaines médical et culinaire, la posologie et la recette sont largement marquées par l'utilisation de la phrase infinitive.</p> |

| Grammaire de la phrase (Suite) | | |
|--|---|---|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| <p>Phrase à construction particulière</p> <p>Phrase impersonnelle, à présentatif, non verbale, infinitive</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter la phrase à construction particulière comme distincte de la phrase de base (phrase P) : <ul style="list-style-type: none"> • phrase impersonnelle, constituée d'un groupe du verbe invariable en personne et en nombre (ex. <i>Il vente beaucoup.</i>) • phrase à présentatif, introduite par <i>voici/voilà</i> ainsi que <i>il y a et c'est</i> avec leurs variations morphologiques (ex. <i>Il y eut une éclaircie. C'était providentiel.</i>) • phrase non verbale, réduite à un groupe nominal (ex. <i>Danger</i>), à un groupe adjectival (ex. <i>Impossible.</i>) à un groupe adverbial (ex. <i>Très bien.</i>) ou à une interjection (ex. <i>Oh!</i>), une onomatopée (ex. <i>Brrr!</i>) • phrase infinitive, réduite à un groupe du verbe au mode infinitif (ex. <i>Signer ici.</i>) – Observer que les phrases à construction particulière peuvent adopter des formes et des types (ex. <i>N'était-ce pas surprenant?</i>) – Porter une attention particulière à la signification des phrases comportant une double négation (ex. <i>Vous n'êtes pas sans savoir = Vous savez; Vous n'êtes pas sans ignorer = Vous ignorez</i>) | <p>LA PHRASE IMPERSONNELLE</p> <p>La désignation « phrase impersonnelle » peut recouvrir deux réalités syntaxiques différentes. Il y a lieu de distinguer la phrase impersonnelle qui présente une transformation par rapport au modèle de la phrase de base (ex. <i>Il manque trois cartes à ce jeu. Il arrive que les enfants les cachent.</i>) et celle dont la construction ne peut être qu'impersonnelle, donc à construction particulière (ex. <i>Il neige abondamment. Il faudrait partir.</i>)</p> |
| <p>CONSTRUCTION DES GROUPES SYNTAXIQUES</p> <p>Constituants des groupes</p> <p>Groupe nominal, adjectival, prépositionnel, verbal, adverbial</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Effectuer des manipulations d'addition, d'effacement, de déplacement, de remplacement, de dédoublement, etc., pour déterminer les propriétés syntaxiques des groupes et des classes de mots (délimitation, construction, place et fonction) – Dans l'analyse de la phrase et l'identification des classes de mots à l'aide de manipulations syntaxiques, considérer les locutions (déterminant complexe, locution verbale, adverbiale, etc.) comme des unités qu'il n'y a pas lieu de décomposer (ex. <i>une sorte de, avoir l'air, tout à l'heure</i>) | <p>LES NIVEAUX D'ANALYSE GRAMMATICALE</p> <p>L'analyse de la phrase et du groupe se fait en allant du plus grand ensemble au plus petit élément. Ainsi, la place du groupe dans la structure hiérarchique de la phrase et la fonction qu'il remplit sont considérées avant sa construction et l'analyse de ses éléments constitutifs.</p> |

Grammaire de la phrase (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|---|---|---|
| <p>Constituants des groupes (Suite)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser le détachement de groupes de mots ou de phrases en tenant compte de l'utilisation des pronoms et de la ponctuation (ex. <i>Toi, tu les aimes, ses toiles?</i>) – Reconnaître et utiliser l'ordre approprié des pronoms dans le groupe verbal (ex. <i>Dites-le-moi si vous avez froid.</i>) – Choisir le pronom approprié, notamment <i>lui</i> et <i>leur</i>, en tenant compte de sa fonction dans la phrase ainsi que des caractéristiques de son référent (ex. <i>Mon père m'attendait et j'étais en retard, alors je lui ai téléphoné pour le rassurer.</i>) | <p>L'ANALYSE GRAMMATICALE EN LECTURE ET EN ÉCRITURE</p> <p>En lecture, l'analyse de la phrase et des groupes s'avère particulièrement utile pour résoudre des problèmes de compréhension et, notamment, pour accéder au sens des textes qui présentent un niveau élevé de complexité syntaxique et une grande densité informative. En écriture, elle permet de mettre en évidence les relations qui construisent la cohérence et qui conditionnent l'orthographe grammaticale. Elle peut aussi constituer un outil d'observation pour caractériser la façon d'écrire d'un auteur.</p> |
| <p>Fonctions dans les groupes</p> <p>Complément du nom, du pronom, de l'adjectif, du verbe, du présentatif</p> <p>Attribut du sujet, du complément direct du verbe</p> <p>Modificateur du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître les différentes fonctions grammaticales du groupe de l'adverbe : <ul style="list-style-type: none"> • modificateur du verbe, de l'adjectif ou d'un autre adverbe (ex. <i>Il chante <u>rarement</u> en public. Ses textes sont <u>vraiment</u> touchants. Il les commente <u>très</u> peu.)</i> • complément de verbe ou de phrase (ex. <i>Je vis <u>ici</u>. <u>Aujourd'hui</u>, j'apprécie le rythme de la vie rurale.)</i> – Reconnaître les différents rôles textuels du groupe de l'adverbe : <ul style="list-style-type: none"> • marqueur de modalité (ex. <i><u>Sans doute</u> me suis-je trompé.</i>) • organisateur textuel (ex. <i>Dans la conférence, il sera <u>d'abord</u> question des conditions de vie en ville.</i>) • coordonnant (ex. <i>Elle devait être en vacances, <u>pourtant</u> on l'a vue au travail.</i>) | <p>LE MÉTALANGUAGE GRAMMATICAL</p> <p>L'utilisation d'une terminologie grammaticale spécifique doit aller de pair avec le développement de la capacité de consulter une grammaire de manière autonome.</p> <p>LES OUVRAGES DE RÉFÉRENCE</p> <p>Les dictionnaires de langue fournissent des précisions et des exemples de constructions syntaxiques. Ils sont donc à inclure dans les ouvrages à consulter pour vérifier la construction des phrases, notamment en ce qui a trait aux groupes prépositionnels compléments de verbe et au choix du mode du verbe dans les subordonnées.</p> |
| <p>Classe de mot</p> <p>Déterminant, nom, pronom, adjectif, verbe, adverbe, préposition, conjonction</p> | | |

Grammaire de la phrase (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|--|--|---|
| <p>LIENS DANS LA PHRASE ET ENTRE LES PHRASES</p> <p>Subordination</p> <p>Fonction de la subordonnée : complément de phrase, complément du présentatif, complément du nom, du verbe ou de l'adjectif, sujet</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Utiliser les manipulations syntaxiques pour comprendre la subordination en tant que phénomène de dépendance syntaxique – Reconnaître et utiliser les subordonnées relatives en accordant une attention particulière au complément indirect du verbe de la subordonnée et au trait animé ou non de l'antécédent (ex. <i>Les personnes à qui/auxquelles j'ai parlé partagent mon avis. Le film auquel il a participé est remarquable.</i>) – Reconnaître la subordonnée relative explicative – Reconnaître et interpréter l'absence d'antécédent du pronom de la subordonnée (ex. <i>Qui veut aller loin ménage sa monture. Où tu iras, j'irai!</i>) – Reconnaître et utiliser la subordonnée complétive complément du verbe, de l'adjectif et du nom ainsi que la complétive sujet en accordant une attention particulière au mode du verbe – Observer l'orthographe du pronom <i>il</i> dans la complétive complément d'un verbe impersonnel (ex. <i>Voici ce qu'il/ce qui lui reste à faire. Faites ce qu'il faut. *Faites ce qui faut.</i>) – Reconnaître et utiliser les subordonnées complétives exclamatives et interrogatives – Au cours de la première année du cycle, reconnaître et établir des relations sémantiques de temps, de but, de cause et de conséquence à l'aide de la subordonnée complément de phrase – Au cours de la deuxième année du cycle, reconnaître et établir des relations sémantiques d'opposition, de concession, de comparaison et d'hypothèse à l'aide de la subordonnée complément de phrase – Se représenter la phrase corrélatrice comme entretenant un lien de dépendance (ex. <i>Il a tant plu que la récolte est menacée.</i>) ou d'interdépendance avec une autre phrase (ex. <i>Plus le froid perdure, moins les bourgeons n'éclosent.</i>) – Au cours de la troisième année du cycle, reconnaître et utiliser la subordonnée corrélatrice de comparaison (ex. <i>Il s'est autant amusé qu'il a travaillé.</i>) et de conséquence (ex. <i>Il a tant travaillé qu'il s'est épuisé.</i>) | <p>LA GRAMMAIRE AU SERVICE DU SENS ET DE LA COMMUNICATION</p> <p>Les relations que la pensée établit entre les idées sont marquées par une utilisation conjointe et complémentaire des ressources linguistiques et textuelles. Par conséquent, en classe, les relations syntaxiques doivent être abordées en tenant compte des réseaux de sens dans lesquels elles s'insèrent et auxquels elles participent pour contribuer à la cohérence textuelle.</p> <p>LES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES</p> <p>Les manipulations syntaxiques permettent de déterminer les propriétés syntaxiques des groupes et des phrases et d'établir la nature de leur relation : dépendance, interdépendance ou indépendance.</p> <p>L'APPRENTISSAGE DE LA SUBORDINATION</p> <p>On peut être porté, dans la rédaction de textes, à ne pas utiliser la subordination pour éviter des erreurs. Aussi la construction de liens explicites à l'aide de subordonnées, avec les risques d'erreurs qu'elle comporte, doit-elle être présentée en classe comme nécessaire au développement de la compétence à écrire.</p> <p>LES MARQUEURS DE RELATION</p> <p>Les marqueurs de relation sont aussi nommés « connecteurs » par les grammairiens. Ces mots ou groupes de mots, qui établissent des relations sémantiques, peuvent jouer un rôle structurant à différents niveaux : organisation des phrases (coordonnants, subordonnants), du texte (organisateur textuel) et du discours (ex. <i>alors</i> marquant le temps dans une narration et une conclusion dans une argumentation).</p> <p>L'observation des textes de scripteurs et de locuteurs expérimentés devrait favoriser une réflexion sur l'intérêt de diversifier les façons de préciser sa pensée et de doser l'utilisation des marqueurs de relation.</p> <p>LE PARALLÉLISME DE CONSTRUCTION DANS LES PHRASES CORRÉLATIVES</p> <p>Certaines phrases corrélatives présentent des constructions parallèles. Il en va de même à l'intérieur de la phrase pour les groupes de mots en corrélation (ex. <i>Plus on est de fous, plus on rit. Comme on fait son lit, on se couche. Tel père, tel fils.</i>).</p> |

Grammaire de la phrase (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|---|---|--|
| Subordination (Suite) | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et établir, dans la phrase et entre les phrases, des corrélations marquant la restriction et l'exclusion (ex. <i>Le président ne pense qu'aux retombées de son intervention. Malgré qu'il ne soit disponible qu'aujourd'hui, il ne pourra parler que si l'horaire est respecté.</i>) – Reconnaître, dans les subordonnées corrélatives, l'emploi facultatif du <i>ne</i> explétif et la marque d'une variété de langue soutenue (ex. <i>Il s'en faudrait de peu pour que leur demande ne demeure lettre morte.</i>) – Reconnaître et utiliser le rapport chronologique établi par le verbe introducteur de la subordonnée, notamment dans le discours rapporté indirect : antériorité, simultanéité, postériorité – Au cours de la deuxième année du cycle, reconnaître et utiliser le verbe au mode et au temps appropriés dans les subordonnées de concession, d'hypothèse et d'opposition – Reconnaître et utiliser différentes structures (groupe prépositionnel, groupe adjectival, groupe du verbe au participe ou à l'infinitif) permettant de réduire la subordonnée et de varier les constructions syntaxiques | <p>LE SUBORDONNANT</p> <p>Le mot ou groupe de mots subordonnant peut remplir ou non une fonction syntaxique dans la subordonnée (ex. pronom : <i>Les élèves <u>que</u> vous rencontrerez ont lu votre roman.</i>; conjonction de subordination : <i>Ils voudraient <u>que</u> vous leur parliez de votre démarche d'écriture.</i>)</p> |
| Juxtaposition Coordination | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et établir des relations sémantiques diversifiées (simultanéité, conséquence, opposition, etc.) entre les groupes de mots et les phrases au moyen de la juxtaposition et de la coordination – Reconnaître et utiliser les points de suspension entre crochets pour indiquer qu'un passage a été omis dans une citation – Recourir à l'analyse syntaxique pour : <ul style="list-style-type: none"> • s'assurer que les phrases et les groupes de mots juxtaposés et coordonnés ont la même fonction grammaticale (ex. <i>Elle a parlé du film et de son rendez-vous avec toi. *Elle a parlé du film et que vous aviez rendez-vous.</i>) • distinguer la coordination et la subordination | <p>LA COORDINATION ET LA RECHERCHE D'EFFET</p> <p>La coordination d'éléments qui présentent des incompatibilités sémantiques est parfois exploitée pour créer un effet humoristique (ex. <i>Ayant ouvert la bouche et la fenêtre, l'inspecteur prit une profonde respiration.</i>).</p> <p>LE RECOURS À LA COORDINATION</p> <p>Pour rendre compte d'une pensée complexe et nuancée, l'utilité de la subordination est souvent plus vite perçue que celle de la coordination. Cette dernière ne doit cependant pas être négligée. Toutefois, il y a lieu de rappeler que l'étayage des idées et le marquage de la progression à l'aide de la coordination exigent beaucoup de précision dans le choix des coordonnants.</p> |

| Grammaire de la phrase (Suite) | | |
|------------------------------------|--|--|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| <p>Coordination (Suite)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Coordonner des groupes de mots et des phrases en tenant compte : <ul style="list-style-type: none"> • de la ponctuation dans une énumération de plus de deux éléments reliés par <i>et, ou, ni</i> • du choix de la préposition dans la construction des compléments indirects • de la répétition ou de l'effacement de la préposition, de la négation ou du subordonnant • de l'incompatibilité des adjectifs qualifiants et classifiants | |
| <p>Ponctuation</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser l'effacement des éléments identiques et les marques de ponctuation ainsi que le remplacement par un adverbe dans des groupes syntaxiques juxtaposés ou coordonnés (ex. <i>Certains préfèrent la peinture, d'autres, la sculpture. Vous aimez cette œuvre et nous aussi.</i>) – Reconnaître et utiliser la virgule pour marquer : <ul style="list-style-type: none"> • la juxtaposition de mots, de groupes de mots et de phrases • la coordination de mots, de groupes de mots et de phrases • le détachement de mots, de groupes de mots et de phrases (apostrophe, complément de phrase, phrase incise, etc.) • l'effacement de mots et de groupes de mots (ex. <i>Marc étudie la géologie et Marie, la spéléologie.</i>) – Reconnaître et établir diverses relations à l'aide du deux-points (cause, conséquence, etc.) et du point-virgule (simultanéité, parallélisme, etc.) – Reconnaître et utiliser le tiret, les guillemets, les parenthèses et les crochets qui marquent l'insertion de mots, de groupes de mots ou de phrases détachés ou isolés et qui signalent un changement énonciatif (réplique d'un personnage dans un dialogue, commentaire, discours rapporté, indication de mise en scène, etc.) | <p>LA PONCTUATION ET LES GENRES DE TEXTES</p> <p>L'utilisation des signes de ponctuation et des blancs pour structurer graphiquement un texte peut constituer un repère quant au genre (ex. disposition du texte dramatique, du poème à forme fixe, de la lettre, de l'article de dictionnaire).</p> <p>L'ÉVOLUTION DE LA PONCTUATION</p> <p>Avant le XIX^e siècle, les signes de ponctuation étaient d'abord utilisés pour signaler les endroits où respirer au moment de la lecture à haute voix. Aujourd'hui, ils sont davantage associés à la syntaxe et à la sémantique.</p> <p>Autrefois généralisé, l'emploi de la virgule devant les phrases introduites par les coordonnants <i>car</i> et <i>mais</i> est aujourd'hui moins contraint.</p> |

Grammaire de la phrase (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|---|--|---|
| <p>ACCORD DANS LES GROUPES ET ENTRE LES GROUPES</p> <p>Accord dans le groupe du nom</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Utiliser sa connaissance des rapports grammaticaux à l'intérieur des groupes syntaxiques et entre les constituants pour vérifier et corriger l'orthographe grammaticale – Se référer aux concepts de donneur et de receveur pour marquer l'accord dans les groupes et entre les groupes – Se référer au contexte pour interpréter et marquer l'accord de l'adjectif complément de plusieurs noms singuliers juxtaposés ou coordonnés par <i>et, ni, ainsi que, de même que, comme, ou</i> – Reconnaître et attribuer le sens approprié au nom en marquant l'accord dans un groupe prépositionnel (ex. <i>jus de pomme, jus de fruits, ail en chemise, céleri en allumettes, orange sans pelure, orange sans pépins</i>) – Porter attention à l'accord en nombre des infinitifs employés comme substantifs (ex. <i>des allers et retours, les savoir-faire</i>) – Se référer au contexte, au cours de la deuxième année du cycle, pour interpréter et marquer l'accord de : <ul style="list-style-type: none"> • deux adjectifs classifiants compléments d'un même nom pluriel désignant des réalités distinctes (ex. <i>Les gouvernements fédéral et provincial ont conclu une entente.</i>) • l'adjectif complément d'un groupe nominal dont le noyau est un nom collectif (ex. <i>Ils ont accueilli un groupe de représentants favorable/favorables à la négociation.</i>) – Distinguer la classe de mot de <i>tout</i> (pronom, déterminant, adverbe) à l'aide des manipulations syntaxiques et l'orthographe de manière appropriée – Se référer à la règle d'accord pour orthographier les sigles et les acronymes – Recourir à des ouvrages de référence pour les cas particuliers d'accord : <ul style="list-style-type: none"> • dans le groupe du nom (nom composé, adjectif composé de couleur, adjectifs <i>demi, nu, possible</i>, etc.) • du verbe et de l'adjectif attribut (groupe sujet constitué par le pronom <i>on</i>, par des noms et des pronoms de personnes différentes, par un nom collectif avec expansion, par un nom précédé de <i>plus de, moins de</i>, etc.) | <p>LES ACCORDS ET LA COHÉRENCE</p> <p>Les constructions syntaxiques pour lesquelles l'usage autorise un accord par le sens sont propices à une réflexion sur les nuances de pensée et l'interprétation.</p> <p>LE CHOIX DE L'ACCORD</p> <p>Pour marquer une alternative possible dans le choix de l'accord entre le masculin ou le féminin, le singulier ou le pluriel, l'alternative doit être construite en toutes lettres (ex. <i>Les enseignantes et les enseignants viendront vers midi</i>). Il y a donc lieu d'éviter les formes qui ne respectent pas la morphosyntaxe du français (ex. <i>enseignant(es), enseignant-es</i>) et qui délèguent au lecteur la responsabilité de l'accord.</p> <p>LES ACCORDS ET LES VARIÉTÉS DE LA LANGUE</p> <p>Dans la langue soignée, le déterminant <i>de</i> ne prend habituellement pas la marque du pluriel devant un nom pluriel précédé d'un adjectif (ex. <i>Vous avez de bonnes idées.</i>). Dans la langue familière, le déterminant <i>des</i> est fréquemment utilisé.</p> <p>L'ACCORD DES NOMS COMPOSÉS</p> <p>Pour marquer le pluriel des noms composés formés d'un verbe et d'un nom complément ou d'une préposition et d'un nom, l'usage actuel tend à l'uniformisation des marques du pluriel (ex. <i>un abat-jour/des abat-jours, un avant-midi/des avant-midis, un sans-abri/des sans-abris</i>).</p> <p>L'ACCORD DE L'ADJECTIF</p> <p>L'invariabilité des adjectifs de couleur déterminés par un autre adjectif ou par un nom tient au fait que leur construction est vue comme la réduction d'une construction prépositionnelle (ex. <i>des gants [d'un] vert foncé, [d'un] vert émeraude</i>).</p> <p>En raison de l'accord qu'il permet, le choix d'un complément de nom sous forme d'un groupe de l'adjectif plutôt que d'un groupe prépositionnel est parfois à privilégier pour éviter une ambiguïté (ex. <i>Il a rapporté un foulard en laine d'Écosse. → Il a rapporté un foulard écossais en laine/un foulard en laine écossaise.</i>)</p> |

| Grammaire de la phrase (Suite) | | |
|--|--|---|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| <p>Accord régi par le sujet</p> <p>Accord du verbe</p> <p>Accord de l'adjectif attribut</p> <p>Accord du participe passé employé avec <i>être</i></p> <p>Accord régi par le complément direct</p> <p>Accord du participe passé employé avec <i>avoir</i></p> | <p>– Reconnaître le sujet, quelles que soient sa construction et sa place dans la phrase, et accorder le verbe de même que l'attribut en se référant à la phrase de base (ou phrase P) et en effectuant des manipulations syntaxiques; réserver le cas de la subordonnée sujet à la troisième année du cycle</p> <p>– Reconnaître l'attribut du complément direct du verbe ainsi que sa place dans la phrase, l'accorder en se référant à la phrase de base (ou phrase P) et en effectuant des manipulations syntaxiques</p> <p>– Accorder le participe passé employé avec <i>avoir</i> quand :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le pronom <i>en</i> ou le pronom neutre <i>le</i>, substitué à une phrase ou à une partie de texte, est complément direct • le participe est suivi d'un verbe à l'infinitif (réserver l'accord des participes passés des verbes pronominaux à la troisième année du cycle) <p>– Utiliser le participe passé du verbe impersonnel en respectant son invariabilité (ex. <i>Vous avez suivi toutes les étapes qu'il a fallu pour réussir.</i>)</p> | <p>L'ACCORD DE L'ADJECTIF (SUITE)</p> <p>Dans l'emploi du superlatif relatif, l'usage actuel tend à généraliser l'accord du déterminant (ex. <i>Dans notre revue, c'est votre chronique qui est <u>la</u> plus appréciée.</i>).</p> <p>L'ACCORD DES EMPRUNTS</p> <p>Pour marquer le pluriel des noms empruntés à d'autres langues, l'usage actuel tend à l'application de la règle générale de formation du pluriel propre au français (ex. <i>des médias, des linguinis, des leitmotivs</i>).</p> <p>L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ LAISSÉ</p> <p>L'usage actuel tend à l'invariabilité du participe passé du verbe <i>laisser</i> suivi d'un infinitif, comme c'est le cas pour le participe passé du verbe <i>faire</i> (ex. <i>Vous les avez fait partir et nous les avons laissé vous quitter.</i>).</p> |

Grammaire de la phrase (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|---|--|--|
| <p>CONJUGAISON</p> <p>Verbe régulier, irrégulier</p> <p>Radical et terminaison</p> <p>Auxiliaire de conjugaison</p> <p>Formation des temps simples</p> <p>Formation des temps composés</p> <p>Auxiliaire d'aspect</p> <p>Auxiliaire de modalité</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Se référer au système de la conjugaison et à des repères constitués par des verbes modèles pour marquer l'accord des verbes réguliers et irréguliers usuels aux temps simples et composés ainsi que pour utiliser l'auxiliaire approprié aux temps composés; les temps suivants ne sont pas retenus pour l'apprentissage au secondaire : indicatif conditionnel passé 2^e forme, subjonctif imparfait et plus-que-parfait – Dégager des constantes orthographiques pour les verbes : <ul style="list-style-type: none"> • en <i>ir</i> et <i>re</i> qui perdent la consonne finale du radical au singulier de l'indicatif présent et à l'impératif présent • en <i>indre</i> et <i>soudre</i> qui perdent la consonne finale du radical au singulier de l'indicatif présent et à l'impératif présent • en <i>dre</i> et <i>tre</i> qui conservent la consonne finale du radical au singulier de l'indicatif présent et à l'impératif présent • en <i>oir</i> tels <i>recevoir</i>, <i>décevoir</i>, <i>émouvoir</i>, <i>promouvoir</i>, <i>mouvoir</i> et <i>asseoir</i> • <i>vaincre</i>, <i>convaincre</i>, <i>rompre</i>, <i>corrompre</i> et <i>interrompre</i> – Orthographier les verbes qui doublent le <i>r</i> au futur simple et au conditionnel présent tels <i>voir</i>, <i>envoyer</i>, <i>courir</i>, <i>mourir</i>, etc. – Utiliser la terminaison verbale appropriée en accordant une attention particulière aux terminaisons <i>is</i>, <i>it</i>, <i>ie</i> ainsi qu'aux terminaisons de l'indicatif et du subjonctif présent – Reconnaître et utiliser les auxiliaires d'aspect (ex. <i>aller</i>, <i>venir de</i>, <i>commencer à</i>) et les auxiliaires de modalité (ex. <i>devoir</i>, <i>falloir</i>, <i>pouvoir</i>) au cours de la deuxième année du cycle | <p>LES MODES ET LES TEMPS VERBAUX COMME POINTS DE REPÈRE</p> <p>L'emploi des modes et des temps verbaux peut constituer un point de repère pour situer l'appartenance d'un texte à un genre ou à une époque. Ainsi en est-il de l'indicatif passé simple dans le récit littéraire, du subjonctif imparfait ou plus-que-parfait et des temps surcomposés dans les textes des siècles passés.</p> <p>Comparativement à la langue écrite, la langue orale fait généralement un usage plus restreint des temps verbaux et des personnes de conjugaison, surtout dans la langue familière.</p> <p>L'emploi de la forme « auxiliaire d'aspect <i>aller</i> à l'indicatif présent + verbe à l'infinitif présent », souvent appelée « futur proche », concurrence aujourd'hui l'emploi du futur de l'indicatif.</p> |
| <p>HARMONISATION DES TEMPS VERBAUX</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser, en contexte, l'harmonisation des temps verbaux en fonction : <ul style="list-style-type: none"> • de la chronologie (ex. antériorité et postériorité : <i>Elle aura terminé son travail avant que je revienne.</i>; simultanéité : <i>Elle commencera son travail quand je terminerai le mien.</i>) • de la concordance des temps (ex. <i>Il pensait que vous viendriez à une heure. J'exige que vous y soyez plus tôt.</i>) • de la modalité marquée par l'auxiliaire | |

| Lexique | | |
|--|---|---|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| <p>FORMATION DES MOTS</p> <p>Étymologie</p> <p>Dérivation</p> <p>Préfixe</p> <p>Suffixe</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter l'étymologie comme l'étude de l'origine des mots – Reconnaître les principaux facteurs historiques qui ont influé sur la formation du vocabulaire québécois – Se représenter la dérivation comme le procédé de création d'un mot à l'aide d'un préfixe ou d'un suffixe – Reconnaître et utiliser les mots constitués à l'aide d'un préfixe usuel et porter une attention particulière : <ul style="list-style-type: none"> • aux variations de forme (ex. <i>découper</i>, <i>désaccorder</i>; <i>impossible</i>, <i>incapable</i>, <i>irréel</i>, <i>illisible</i>) • au sens porté par le préfixe (ex. <i>inactif</i>, <i>incarné</i>; <i>anachronique</i>, <i>analogue</i>) • à l'emploi ou non du trait d'union (ex. <i>non-violence</i>, <i>non violent</i>) • à la tendance actuelle à remplacer le trait d'union par la soudure (ex. <i>antiâge</i>, <i>néozélandais</i>) – Reconnaître et utiliser les mots constitués à l'aide d'un suffixe et porter une attention particulière : <ul style="list-style-type: none"> • à la classe grammaticale (ex. <i>réalisme</i>, <i>réaliste</i>) • au genre des noms (ex. <i>professeure</i>, <i>bouchée</i>, <i>musée</i>, <i>beauté</i>) • aux nuances de sens (ex. <i>punissable</i>, <i>punitif</i>) • à la possibilité de modalisation des énoncés (ex. <i>discut<u>a</u>iller</i>, <i>fad<u>a</u>sse</i>, <i>rouge<u>a</u>tre</i>) | <p>LES NOTES ÉTYMOLOGIQUES COMME POINTS DE REPÈRE</p> <p>Les notes étymologiques fournies par les dictionnaires usuels ou spécialisés peuvent constituer une ressource pour mettre en évidence la diversité des sources auxquelles le français a fait des emprunts au cours de son évolution.</p> <p>LES SIGNES GRAPHIQUES COMME POINTS DE REPÈRE</p> <p>L'alphabet français, à l'instar de celui des langues germaniques, scandinaves et des autres langues romanes, porte, dans son ensemble, la trace historique de ses origines latines. Certaines lettres permettent de retracer d'autres influences, comme la lettre <i>w</i> empruntée aux langues germaniques du Moyen Âge.</p> <p>LES DICTIONNAIRES ET LES GLOSSAIRES</p> <p>La persistance d'un bon nombre d'archaïsmes dans les dictionnaires usuels actuels contribue à rendre accessibles des textes du passé et fournit des ressources pour la découverte ou la création de textes évoquant des réalités révolues. Toutefois, les mises à jour qui doivent faire place aux néologismes et aux emprunts récents tendent à éliminer ces archaïsmes, obligeant alors à recourir à des glossaires spécialisés.</p> <p>LES MOTS-VALISES ET LES NÉOLOGISMES</p> <p>Dans le domaine de la publicité et chez certains humoristes, les néologismes comptent bon nombre de mots-valises qui permettent d'actualiser plus d'une signification avec économie, tout en constituant une sorte de clin d'œil complice à la perspicacité linguistique des destinataires (ex. <i>l'électr<u>i</u>ff<u>i</u>cité</i> d'Hydro-Québec).</p> |
| <p>Composition</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter la composition comme le procédé de création d'un mot par la réunion de mots (ex. <i>autoroute</i>, <i>arc-en-ciel</i>, <i>compte rendu</i>) – Reconnaître et utiliser les diverses formes des mots composés (soudure, trait d'union, termes séparés) et appliquer les règles d'accord appropriées | |
| <p>Télescopage</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le télescopage comme un procédé d'emboîtement utilisé pour construire des mots-valises (ex. <i>Les <u>e</u>nfant<u>o</u>mes</i> de Réjean Ducharme) | |

Lexique (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|---------------------|---|---|
| Abrègement | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter l'abrègement comme la suppression d'une partie d'un mot ou d'un syntagme : <ul style="list-style-type: none"> • réduction d'une suite de mots (ex. <i>l'autoroute 20</i> → <i>la 20</i>, <i>le gouvernement provincial</i> → <i>le provincial</i>); • troncation (ex. <i>manifestation</i> → <i>manif</i>, <i>professeur</i> → <i>prof</i>) • création de sigle et d'acronyme – Reconnaître et utiliser les sigles et acronymes courants | <p>LA TRONCATION</p> <p>Le recours à la troncation peut produire une impression de familiarité ou d'argot. L'analyse de la situation de communication s'impose donc pour juger de l'effet produit.</p> |
| Famille de mots | <ul style="list-style-type: none"> – Représenter une famille de mots comme un ensemble principalement composé de mots dérivés et composés unis par la forme et par le sens (ex. <i>botte</i>, <i>bottier</i>, <i>bottillon</i>, <i>tire-botte</i>) – Utiliser les changements de classe grammaticale associés à la suffixation et aux familles de mots pour assurer la reprise de l'information (ex. <i>L'évaluateur qui a jugé ce travail était très sévère. Son jugement n'est toutefois pas remis en question.</i>) – Reconnaître et utiliser les ressources offertes par la langue pour suppléer aux lacunes dans la constitution des familles des mots courants : <ul style="list-style-type: none"> • emploi d'un mot de formation différente, mais de sens voisin (ex. <i>sommeil</i> désignant l'action de dormir) • emploi de formes savantes (ex. <i>cécité</i> désignant le fait d'être aveugle) | <p>LES SIGLES ET LES ACRONYMES</p> <p>Afin d'assurer la compréhension du destinataire, la première utilisation d'un sigle ou d'un acronyme dans un texte est normalement précédée de la mention en toutes lettres des mots abrégés.</p> |
| Emprunt | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter l'emprunt comme le phénomène par lequel une langue, au cours de son histoire, intègre un mot, un groupe de mots ou un sens issu d'une autre langue | <p>L'EMPRUNT À D'AUTRES LANGUES</p> |
| Anglicisme | <ul style="list-style-type: none"> – Se référer à sa connaissance de la langue anglaise, au dictionnaire et à des sources documentaires spécialisées pour reconnaître, en contexte, les anglicismes de mots fréquents dont l'emploi est critiqué et déterminer par quels mots ou expressions de la langue française ils doivent être remplacés | <p>L'observation des emprunts linguistiques permet d'amorcer une réflexion sur ce qui peut motiver l'emprunt (absence d'équivalent en français, influence du voisinage linguistique, phénomène de mode, etc.) et sur son rôle dans l'évolution des langues. Une telle observation pourrait contribuer à mettre en évidence l'étendue du phénomène et l'interinfluence des langues vivantes.</p> <p>Au Québec, l'influence de l'anglais sur le français suscite de nombreux débats. Il y a là une piste à exploiter pour inviter les élèves à réfléchir sur la langue. Par exemple, ils pourraient observer les traces de l'anglais dans leur façon de s'exprimer en français, s'intéresser à la cohabitation linguistique au Québec et au Canada ou encore aux questions linguistiques et culturelles présentes dans l'actualité.</p> |

| Lexique (Suite) | | |
|--------------------------------------|---|--|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| Néologisme | – Se représenter un néologisme comme une acception, une expression ou un mot de création relativement récente désignant une conception ou une réalité nouvelle | LE RECOURS AU NÉOLOGISME ET À L'ARCHAÏSME Le néologisme et l'archaïsme permettent respectivement la désignation de réalités nouvelles ou révolues. Ils sont aussi parfois mis à profit pour susciter un effet (ex. impression de modernité, technicité, atmosphère d'époque). |
| Archaïsme | – Se représenter l'archaïsme comme une acception, une expression ou un mot qui n'est plus en usage ou qui désigne une réalité révolue | |
| SENS DES MOTS | – Reconnaître et utiliser les mots dans le sens approprié au contexte et distinguer, à l'aide des définitions et des exemples fournis dans les dictionnaires, les différentes acceptions possibles, s'il y a lieu | LA PARONYMIE Souvent à l'origine de lapsus et de confusions, la paronymie est parfois utilisée comme une ressource pour le renforcement d'un propos (ex. <i>Qui se ressemble, s'assemble.</i>) ou la parodie (ex. <i>Qui trop embrase mal éteint.</i>). L'EXPRESSION DU DEGRÉ En français, le degré peut être exprimé à l'aide de différentes classes de mots (ex. <i>Cet air est peu souvent joué. Il est très vif. Il nous plaît énormément. Il est interprété avec beaucoup de virtuosité.</i>). DE LA MÉTAPHORE ET DE LA MÉTONYMIE AU SENS FIGURÉ Avec le temps, l'emploi métaphorique ou métonymique de certains mots ou expressions est devenu si familier qu'il n'a plus été perçu comme relevant d'un procédé stylistique. Il est alors passé dans l'usage en tant que sens figuré (ex. <i>ped de table, pomme de douche, bouche de métro.</i>). L'UTILISATION COURANTE DE LA MÉTONYMIE La métonymie est un procédé stylistique couramment employé dans les intitulés des journaux et dans les bulletins de nouvelles (ex. <i>Montréal a battu Boston deux à zéro. Québec propose un moratoire. Des milliers de drapeaux ont défilé dans les rues de Kiev.</i>). |
| Sens contextuel | – Reconnaître et interpréter, en contexte, le sens attribué aux termes polysémiques, en particulier : | |
| Sens propre | • les termes fréquents dont les disciplines font un emploi spécialisé (ex. <i>cellule, fonction, réaction</i>) | |
| Sens figuré | • certains marqueurs de relation (ex. <i>comme, ou, enfin</i>) | |
| Polysémie | – Distinguer le sens des mots et expressions qui jouent le rôle d'organisateur textuels et marquent la progression ou la continuité de l'information : le début, une transition, un rappel, une annonce, la fin | |
| Homonymie | – Reconnaître et interpréter, en contexte, le sens attribué aux noms fréquents à double genre (<i>aide, mode</i>) ou à double nombre (<i>vacance</i>) | |
| Homophonie | – Reconnaître la nuance de sens qui résulte de l'absence ou du choix du déterminant (ex. <i>Je suis médecin. Je suis votre/le/un/ce médecin.</i>) | |
| Paronymie | – Reconnaître et distinguer, en contexte, les paronymes les plus fréquents (ex. <i>éminent et imminent, conjuncture et conjoncture, collision et collusion</i>) | |
| Connotation | – Reconnaître et utiliser le sens neutre ou connoté des mots qui contribuent à marquer le point de vue (ex. <i>Il a dit le contraire. Il a insinué le contraire.</i>) | |
| Figure de style/ procédé stylistique | – Reconnaître et utiliser les relations de similitude, les marques propres à la comparaison et diverses constructions de la métaphore | |
| Comparaison | – Reconnaître diverses relations établies par la métonymie (ex. la partie pour le tout, le contenant pour le contenu, la matière pour l'objet, le lieu pour ceux qui y vivent) | |
| Métaphore | | |
| Métonymie | | |

Lexique (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|--|--|---|
| <p>Personnification</p> <p>Répétition</p> <p>Gradation</p> <p>Accumulation</p> <p>Antithèse</p> <p>Euphémisme</p> <p>Litote</p> <p>Hyperbole</p> | <p>– Reconnaître la représentation d'une réalité concrète ou abstraite sous une forme humaine (ex. <i>Le crayon rageur lui mordit les doigts. La mort s'avavançait à pas lent.</i>)</p> <p>– Reconnaître la répétition stylistique (ex. <i>Sa mémoire? Vide. Son cœur? Vide. Impitoyable, le vide s'enracinait en lui.</i>), la gradation (ex. <i>Elle avait souri, puis ri et, finalement, cédé à l'hilarité.</i>), l'accumulation (ex. <i>Une clef, un stylo, un bâton de réglisse et une pièce de 10 cents, c'était là tout son trésor.</i>) et leurs effets</p> <p>– Observer, au cours de la deuxième année du cycle, en particulier dans les dialogues, les textes argumentatifs, publicitaires et poétiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le rapprochement de mots ou de groupes de mots de sens opposés pour assurer une mise en évidence (ex. <i>Budget colossal, succès mitigé : le producteur est déçu.</i>) • l'expression atténuée d'une réalité pour éviter de déplaire ou de choquer (ex. <i>Votre enfant est porté à emprunter des objets sans permission.</i> = <i>Votre enfant est porté à voler.</i>) • l'expression atténuée d'une réalité pour donner à entendre plus que ce qui est dit (ex. <i>Tu n'es pas trop maladroit.</i> = <i>Tu es très habile.</i>) • l'expression exagérément favorable ou défavorable d'une réalité pour assurer une mise en relief (ex. <i>Cet ouvre-boîte est génial.</i>) <p>– Reconnaître en contexte, au cours de la dernière année du cycle, l'antithèse, l'euphémisme, la litote et l'hyperbole</p> | <p>LE SENS ET LES RESSOURCES LINGUISTIQUES</p> <p>La langue dispose de moyens diversifiés pour exprimer le sens, qu'il s'agisse de temps, de lieu, de but, de cause, de conséquence, de comparaison, d'opposition, de concession, d'hypothèse ou d'autres valeurs. Par exemple, dans la phrase suivante, des valeurs de temps sont exprimées par un groupe nominal, un groupe prépositionnel, une subordonnée complément de phrase, la morphologie verbale, un groupe adverbial et un auxiliaire d'aspect (ex. <i>La semaine prochaine, après ton départ, au moment où l'entrepreneur arrivera, il sera trop tard pour commencer à modifier les plans.</i>).</p> |
| <p>RELATIONS ENTRE LES MOTS</p> <p>Analogie</p> <p>Inclusion</p> <p>Mot générique</p> <p>Mot spécifique</p> | <p>– Se représenter l'analogie comme un rapport de sens qui tisse des liens de parenté entre les mots et peut prendre différentes formes (synonymie, métonymie, famille de mots, etc.)</p> <p>– Utiliser un dictionnaire analogique dont les définitions, les exemples et les synonymes permettent de clarifier les nuances de sens de termes voisins</p> <p>– Reconnaître et utiliser des termes génériques et spécifiques ainsi que des synonymes qui permettent la reprise et la progression de l'information</p> <p>– Reconnaître et utiliser des termes génériques et spécifiques ainsi que des synonymes comme procédé de définition dans la séquence explicative</p> <p>– Reconnaître et utiliser une périphrase qui comble l'absence d'un mot générique (ex. <i>à différents moments du jour = l'avant-midi, l'après-midi, le soir</i>)</p> | <p>L'UTILITÉ DES TERMES GÉNÉRIQUES ET SPÉCIFIQUES</p> <p>Le recours aux termes génériques et spécifiques (aussi nommés « hyperonymes » et « hyponymes » dans les ouvrages spécialisés) est utile non seulement pour la prise de notes et la représentation schématique des idées, mais également pour la recherche d'information, notamment dans Internet.</p> |

| Lexique (Suite) | | |
|---------------------|--|--|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| Synonymie | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le synonyme comme un mot dont le sens est parfois équivalent et, plus généralement, voisin du mot initial – Reconnaître et utiliser des synonymes eu égard : <ul style="list-style-type: none"> • à la nuance de sens (ex. <i>parler / potiner / discuter</i>) • au degré d'intensité (ex. <i>gros / éléphantique</i>) • à la valeur affective (ex. <i>filles / demoiselles</i>) • à l'aire d'emploi (ex. <i>pédoncule / queue</i>) • à la variété de langue (ex. <i>automobile / bagnole</i>) • à la polysémie (ex. <i>doux</i> → <i>tissu soyeux / parfum suave / air aimable</i>) • aux confusions courantes (ex. <i>accusé / condamné</i>) – Reconnaître et utiliser une périphrase en l'absence de mot synonyme (ex. <i>peur des espaces clos = claustrophobie</i>) – Reconnaître et utiliser des synonymes qui permettent d'éviter les répétitions inutiles, assurent la continuité et contribuent à la progression de l'information | <p>L'UTILISATION DE CERTAINS DICTIONNAIRES SPÉCIALISÉS</p> <p>L'emploi d'un dictionnaire de synonymes ou d'antonymes peut s'avérer difficile lorsque les nuances de sens ou les emplois spécifiques des mots proposés sont très brièvement explicités ou illustrés, voire quand ils ne le sont pas du tout. Dans ces cas, et à plus forte raison si les élèves ne sont pas familiers avec les termes proposés ou l'utilisation de ce type d'outil imprimé ou informatique, l'apprentissage guidé s'impose.</p> |
| Antonymie | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter l'antonyme comme un mot dont le sens est opposé à celui d'un autre mot appartenant à la même classe grammaticale (ex. <i>mâle / femelle, petit / grand, donner / recevoir</i>) – Reconnaître et utiliser des antonymes eu égard : <ul style="list-style-type: none"> • à la valeur antonymique des préfixes (ex. <i>méprendre / déprendre</i>) • à la nuance de sens (ex. <i>donner</i> → <i>demander / recevoir / garder / ôter</i>) • au degré d'intensité (ex. <i>content</i> → <i>mécontent / enragé</i>) • à la valeur affective (ex. <i>peste</i> → <i>chérubin</i>) • à l'aire d'emploi (ex. <i>malpropre</i> → <i>net / aseptique</i>) • à la variété de langue (ex. <i>équilibré</i> → <i>fou / dingue</i>) – Reconnaître et utiliser une périphrase en l'absence d'antonyme (ex. <i>La société compte peu de mécènes; elle a surtout des <u>investisseurs peu soucieux des arts.</u></i>) | |

Lexique (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|--|--|---|
| <p>Champ lexical</p> <p>Combinaison de mots</p> <p>Expression figée</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le champ lexical comme un ensemble de mots analogiques qui s'appellent mutuellement à partir d'un thème commun : <ul style="list-style-type: none"> • inventaire pour un concept donné (ex. un sentiment, un sport) • cadre de comportements ou d'événements constitué d'un ensemble d'actions prévisibles (ex. <i>brasser, couper, distribuer des cartes</i>) – Reconnaître et utiliser le champ lexical ou les champs lexicaux qui orientent le sens à donner au message et qui contribuent à l'unité du texte – Reconnaître et utiliser la préposition appropriée à la construction du groupe prépositionnel (ex. <i>Il intervient <u>sur</u> le plan social. *Il intervient <u>au</u> plan social.</i>) – Se référer au dictionnaire usuel et particulièrement aux exemples fournis pour vérifier l'emploi et la construction syntaxique de suites lexicales peu familières – Reconnaître et utiliser les syntagmes en attribuant aux mots un sens d'ensemble (ex. <i>chemin de fer, poivre et sel, avoir l'air, compte tenu de, à la condition que, tout à l'heure</i>) | <p>LES EXPRESSIONS FIGÉES COMME POINTS DE REPÈRE</p> <p>À travers les proverbes et les dictons, la tradition orale a permis que soient conservées de nombreuses expressions, aujourd'hui figées, qui témoignent du passé.</p> <p>LES RELATIONS DE MOTS INHABITUELLES</p> <p>Dans les textes humoristiques et les textes littéraires, notamment en poésie, les rapports établis entre les mots déjouent souvent les attentes (ex. <i>Ça s'est vendu comme des petits ponchos</i>; la tortue qui se hâte avec <i>lenteur</i> de La Fontaine; <i>le soleil noir de la mélancolie</i> de Gérard de Nerval). La constitution de repères à l'égard des conventions de genre constitue un atout pour accueillir et interpréter de tels rapports.</p> |
| <p>ORTHOGRAPHE D'USAGE ET TYPOGRAPHIE</p> <p>Apostrophe marquant l'élision</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Utiliser un dictionnaire usuel ou informatique, un dictionnaire des difficultés de la langue de même qu'un correcteur orthographique – Utiliser l'apostrophe pour marquer l'élision de la voyelle finale de <i>si</i> devant <i>il</i> et <i>ils</i> et de la voyelle finale de <i>lorsque, jusque, parce que, puisque</i> et <i>quoique</i> devant un mot commençant par une voyelle – Se référer à une règle d'usage pour utiliser l'abréviation (ex. <i>min, M^{me}, n^o, cqfd</i>) | <p>L'ÉVOLUTION DE L'ORTHOGRAPHE</p> <p>Dans l'évolution de la langue écrite, l'orthographe des mots a connu des transformations plus ou moins marquées et l'Académie française, avec son <i>Dictionnaire de la langue française</i>, a joué un rôle déterminant dans leur prise en compte. Depuis les années 90, diverses instances ont émis des recommandations de rectifications orthographiques ou travaillé à leur diffusion. Bon nombre sont passées dans l'usage et sont intégrées dans les dictionnaires usuels.</p> |

| Lexique (Suite) | | |
|---------------------|---|---|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| Majuscule initiale | <ul style="list-style-type: none"> – Utiliser la majuscule à l'initiale des noms propres de personnes, de peuples et de lieux en se référant au contexte, en recourant à des manipulations syntaxiques pour distinguer le nom de l'adjectif et tenir compte des emplois métaphoriques passés dans l'usage (ex. <i>la Belle Province, la Vierge, un tartuffe, un don juan</i>) – Se référer à une règle d'usage pour utiliser la majuscule dans les noms propres composés et les noms qui désignent des événements, des établissements, des organisations, des journaux, des périodiques ainsi que dans la mention des titres de textes ou d'ouvrages | <p>LA PLACE DU TRÉMA</p> <p>Les dictionnaires récents attestent la tendance actuelle à déplacer le tréma de manière à marquer la voyelle qui doit être prononcée séparément (ex. <i>aigüe, ambigüité</i>).</p> |
| Trait d'union | <ul style="list-style-type: none"> – Utiliser le trait d'union en présence du <i>t</i> euphonique des verbes terminés par <i>e</i> et <i>a</i> à la 3^e personne du singulier, ainsi que <i>vaincre</i> et <i>convaincre</i>, dont le sujet pronominal est postposé (ex. <i>Te convainc-t-il?</i>); accorder une attention particulière à la construction de <i>va-t'en</i> – Utiliser le trait d'union pour marquer l'inversion des compléments de verbe pronominalisés (ex. <i>Donne-la-lui.</i>) – Utiliser le trait d'union pour marquer les divisions autorisées en fin de ligne en accordant une attention particulière aux coupures générées par le traitement de texte | <p>LE FRANÇAIS EN USAGE AU QUÉBEC</p> <p>Le site Internet de l'Office québécois de la langue française (OQLF) offre une abondance de renseignements sur les questions linguistiques dont les acceptions les plus récentes. Il comporte, entre autres, un dictionnaire terminologique, une banque de dépannage linguistique ainsi que des repères et des jalons historiques.</p> <p>L'ORIGINE ET L'ÉVOLUTION DU TRAIT D'UNION</p> <p>Le trait d'union est une marque morphologique empruntée à l'hébreu et introduite en français au XVI^e siècle. Les dictionnaires attestent la tendance actuelle à sa disparition dans les mots composés ancrés dans l'usage et dans la formation des néologismes (ex. <i>croquemitaine, millefeuille, néozélandais</i>).</p> |
| Sigle | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le sigle comme un abrégement au moyen des lettres initiales d'une suite de mots (ex. <i>petite et moyenne entreprise</i> → <i>PME</i>, <i>Société Radio-Canada</i> → <i>SRC</i>) | |
| Acronyme | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter un acronyme comme un sigle qui se prononce comme un mot (ex. <i>cégep, ONU, ovni</i>) | |

| Variétés de langue (Suite) | | |
|--|---|---|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| Variété de langue | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter les variétés de langue comme des usages du français : <ul style="list-style-type: none"> • situés par rapport à la variété de référence (la norme linguistique) ayant cours dans une société donnée • caractérisés par la présence de certaines marques lexicales, morphologiques, syntaxiques et phonologiques | <p>LA CARACTÉRISATION DE LA VARIATION LINGUISTIQUE</p> <p>Les éléments qui caractérisent la variation linguistique ne sont ni universels ni stables. Ils varient selon les sociétés et sont marqués par les changements qu'elles connaissent (ex. scolarisation accrue de la population, diversification et spécialisation du travail, modification des rapports homme-femme, mondialisation). Ainsi, des prononciations, des mots ou des structures syntaxiques considérés hier ou ailleurs comme appartenant à une variété de langue peuvent aujourd'hui et ici être perçus comme appartenant à une autre variété (ex. le terme français familier <i>bistrot</i> utilisé en français québécois standard pour désigner un type d'établissement de restauration; la négation <i>ne... point</i> utilisée dans les textes littéraires et marquant une langue recherchée ou dénotant l'appartenance au standard d'une époque révolue).</p> <p>C'est la présence de certaines marques lexicales, morphologiques, phonologiques et, dans une moindre mesure, syntaxiques et non l'ensemble des éléments linguistiques qui amène à considérer que la langue utilisée est soutenue, standard ou familière. Les dictionnaires de langue signalent habituellement les emplois qui s'éloignent de la norme standard.</p> <p>L'UTILISATION DE LA LANGUE STANDARD À L'ÉCOLE</p> <p>Même s'il est demandé d'acquérir l'habitude de recourir à la langue standard en classe de français, il convient de rappeler que l'utilisation d'une langue standard (soignée) ne s'impose pas nécessairement dans toutes les situations de la vie scolaire. Il importe que les attentes à ce sujet soient clarifiées dans chaque milieu.</p> <p>L'UTILISATION DE LA LANGUE SOUTENUE</p> <p>L'utilisation d'une langue soutenue peut relever d'un souci esthétique, comme c'est souvent le cas dans les textes littéraires, ou d'un besoin spécifique de communication, comme cela se produit fréquemment dans les échanges entre spécialistes.</p> |
| Norme linguistique | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter la norme linguistique comme une règle d'usage qui varie en fonction de la situation de communication et qui est à la fois explicite (ex. consignations des dictionnaires et des grammaires) et implicite (ex. mots et expressions propres à un groupe) | |
| Langue standard (soignée) | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le français standard en usage au Québec comme : <ul style="list-style-type: none"> • la variété de référence pour situer les autres variétés de langue • l'usage socialement valorisé au Québec • comportant tout le vocabulaire (mots, sens, expressions) que les Québécois tendent à utiliser dans leurs échanges écrits et oraux quand ils veulent s'exprimer de façon correcte • présent dans les textes soignés • conforme aux normes de la grammaire et respectueux du code linguistique | |
| Langue soutenue (recherchée) Langue familière | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître les principales caractéristiques des variétés de langue soutenue (recherchée), standard (soignée) et familière dans diverses situations de communication écrite et orale – Observer, dans divers contextes, le jugement social associé au choix d'une variété de langue – Tendre à l'utilisation de la langue standard (soignée) dans l'ensemble de ses communications écrites et orales et recourir, au besoin, à des procédés d'explicitation pour s'assurer d'être compris par le plus grand nombre – Tenir compte de la variété de langue dans l'utilisation du discours rapporté indirect (reformulation, paraphrase, terme équivalent, etc.) et, au besoin, situer l'écart (contextualisation) | |

Langue orale

(Voir également *Situation de communication écrite et orale*, p. 110-114)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|-------------------------------------|--|--|
| COMMUNICATION | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser, dans la communication en présence, à distance, en direct et en différé, les marques verbales, paraverbales et non verbales qui : <ul style="list-style-type: none"> • signalent une volonté d'établir ou d'interrompre une communication (salutation, interjection, geste de la main, etc.) • contribuent à maintenir ou à accroître l'attention et l'intérêt (question, variation de l'intonation, illustration, etc.) • manifestent une écoute attentive (reprise des propos de l'interlocuteur, signe d'approbation, orientation du regard, etc.) • amènent un changement de sujet ou d'angle dans un échange (expression qui introduit un propos accessoire, changement de débit ou de posture qui suscite un commentaire, etc.) – Reconnaître et utiliser les règles de convenance relatives à l'écoute et à la prise de parole dans les lieux publics – Reconnaître l'intérêt de limiter le développement et la durée de ses interventions dans les situations où le temps de parole doit être partagé avec d'autres – Reconnaître diverses modalités d'interaction (prises de parole croisées, imbriquées ou enchaînées linéairement les unes aux autres, aspect verbal assuré par un seul locuteur, etc.) | <p>LES LIENS ENTRE LA LANGUE ORALE ET LA LANGUE ÉCRITE</p> <p>La forme orale d'une langue précède normalement l'avènement de sa forme écrite, exception faite des langues artificielles pour lesquelles le développement s'est fait à l'inverse, comme c'est le cas pour l'espéranto. Encore aujourd'hui, il existe nombre de langues et de dialectes sans forme écrite.</p> <p>En français, la raison souvent invoquée pour condamner l'emploi d'un mot ou d'une construction est le caractère oral qui lui est attribué. Ce jugement négatif sans nuance contribue à entretenir la conception erronée d'un rapport hiérarchique entre la langue écrite et la langue orale. L'idéal à atteindre, à l'écrit et à l'oral, n'est pas la généralisation des façons de faire de l'écrit ou de l'oral, mais le départage circonstancié des usages et des caractéristiques de l'un et de l'autre.</p> <p>LA PRISE DE PAROLE ET LA COMMUNICATION</p> <p>Pour qu'il y ait communication entre des interlocuteurs ou entre un locuteur et un auditeur, il doit y avoir engagement dans l'échange, production de signes manifestant cet engagement (ex. salutation, orientation du corps, prise en compte explicite de caractéristiques du destinataire) et évitement des comportements contradictoires. La prise de parole ne suffit pas.</p> |
| ÉNONCIATION Énoncé | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître l'influence des paramètres de la situation sur la prise de parole (choix de la variété de langue, prosodie, etc.) – Reconnaître et utiliser la marque de déférence liée au fait de parler de soi en dernier lieu dans une énumération (ex. <i>Lui et moi avons participé à la compétition.</i>) – Reconnaître et utiliser les éléments non verbaux qui se substituent à l'énonciation verbale ou la complètent – Reconnaître et utiliser les marques verbales, paraverbales et non verbales qui indiquent le type de rapport établi entre l'énonciateur et son destinataire (statut professionnel, degré de familiarité, disposition favorable ou non, etc.) | <p>LE POUVOIR DE LA PAROLE</p> <p>L'observation de situations de communication où la prise de parole touche, bouleverse, séduit ou suscite un changement de comportement (directive, alerte, provocation, etc.) peut offrir l'occasion de réfléchir sur ce que signifie « agir par la parole ». Cette réflexion sur l'agir pourrait s'étendre aux questions de l'imputabilité de la parole, du droit de parole et de la liberté de parole dans différents contextes.</p> <p>L'ENTENTE PRÉALABLE À L'INTERACTION VERBALE</p> <p>En situation d'interaction, la détermination des rôles et des modalités d'intervention, la délimitation du sujet, l'alternance des tours de parole et l'interprétation de certains signes paraverbaux et non verbaux obéissent à des règles plus ou moins explicites. Plus ces règles sont précises, connues et partagées par les interlocuteurs, moins leur négociation devrait occuper de place dans l'échange.</p> |

| Langue orale (Suite) (Voir également <i>Situation de communication écrite et orale</i> , p. 110-114) | | |
|--|--|---|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| Énoncé (Suite) | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître les éléments paraverbaux et non verbaux qui manifestent l'attitude de l'interlocuteur ou de l'auditeur par rapport à ce qui est énoncé – Observer les éléments paraverbaux et non verbaux fréquemment utilisés pour signaler un discours rapporté (pause et geste traçant des guillemets, imitation de l'intonation ou de l'accent, etc.) | <p>L'INFLUENCE DU LIEU SUR LA COMMUNICATION</p> <p>Le déroulement de la communication orale peut être influencé par les caractéristiques physiques du lieu, par sa fonction (tribunal, salle de radiodiffusion, etc.) ou par sa fréquentation. Ces facteurs constituent des pistes pour diversifier les situations d'apprentissage.</p> |
| ÉLÉMENTS VERBAUX | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître, dans la langue orale : <ul style="list-style-type: none"> • la présence de marqueurs spécifiques (ex. <i>bon, pis, là</i>) • l'utilisation fréquente du futur proche dans la phrase positive (ex. <i>Je vais le faire.</i>) • l'utilisation fréquente de la négation partielle (ex. <i>Je le fais plus. Je le ferai jamais. Je le faisais pas.</i>) • diverses modalités de construction des énoncés (ex. inachèvement, répétition partielle avec correction, détachement, achèvement par un autre locuteur) • la présence fréquente de questions rhétoriques auxquelles le locuteur apporte lui-même une réponse (ex. <i>Les élèves... <u>Comment dire?</u> Les élèves qui mènent une vie d'adulte dès l'adolescence ne sont pas toujours très concentrés sur les études.</i>) | <p>LA RÉUSSITE DE LA COMMUNICATION</p> <p>La réussite de la communication orale doit être interprétée à la lumière de l'intention ou du besoin auquel elle répond. Elle n'est pas nécessairement synonyme de consensus, d'univocité ou de performance oratoire.</p> <p>L'égalité ou l'inégalité des rapports entre les interlocuteurs peut varier au cours d'un échange. Par exemple, dans une explication, le locuteur qui détient le savoir occupe initialement une position prioritaire, mais, au terme d'un échange réussi, il devrait se trouver sur un pied d'égalité avec son interlocuteur, en ce qui a trait au savoir partagé. Dans l'échange argumentatif, le déplacement du rapport de force constitue un enjeu.</p> |
| Impropriété | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et éviter des impropriétés de construction courantes (ex. <i>*Il gesticule <u>quand</u> qu'il parle.</i> <i>*Elle m'a <u>parlé</u> qu'elle avait vu le film.</i> <i>*Il se dépêche <u>à cause</u> qu'il est en retard.</i> <i>*Moi pour un, j'ai aimé le spectacle.</i> <i>*Les programmes coûtaient 3 \$ <u>chaque</u>.</i>) | <p>L'ÉNONCIATION ET LA QUALITÉ DE LA COMMUNICATION</p> <p>Les rituels de communication et, plus spécifiquement, ceux liés à la politesse varient selon les groupes sociaux et les cultures. Ils sont rapidement marqués par l'évolution de l'usage. Dans de nombreux métiers et professions (réceptionniste, infirmier, avocat, etc.), ils sont intimement associés à la compétence professionnelle.</p> |
| Redondance | <ul style="list-style-type: none"> – Observer l'utilité ainsi que l'effet de la redondance et de la répétition sur la persistance en mémoire des énoncés et tendre à éviter les redites abusives – Observer les façons de marquer l'accord à l'oral par rapport à l'écrit – Reconnaître les effets négatifs produits par les tics verbaux (jurons, mots tels <i>genre, regarde</i>) et tendre à les éviter | |

Langue orale (Suite)

(Voir également *Situation de communication écrite et orale*, p. 110-114)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|---|--|--|
| <p>COHÉRENCE DU MESSAGE VERBAL</p> <p>Continuité</p> <p>Reprise</p> <p>Reformulation</p> <p>Progression</p> <p>Non-contradiction</p> <p>Pertinence</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser des liens établis au moyen de diverses formes de reprise, d'organisateur textuels et de marqueurs de relation ainsi que par des éléments paraverbaux ou non verbaux qui pallient les ruptures de construction syntaxique et l'absence de mot de liaison – Reconnaître et utiliser le pronom relatif approprié pour assurer la reprise de l'information, en accordant une attention particulière à l'emploi du pronom <i>dont</i> – Reconnaître et utiliser la reformulation qui sert à manifester ou valider la compréhension, à condenser, expliciter, rectifier ou nuancer un propos et, au cours de la deuxième année du cycle, à réorienter le propos en le modalisant, notamment dans la réfutation – Reconnaître et utiliser l'interrogation partielle pour favoriser la progression dans un échange – Reconnaître, dans diverses situations, la pertinence de l'interruption (ex. compenser un trou de mémoire ou un manque d'information de l'interlocuteur, suspendre un développement devenu inutile, recentrer une discussion) et la distinguer de l'interruption inopportune – Reconnaître et utiliser, en plus des règles établies (ex. main levée, tour de table, alternance), les signaux propices au changement de locuteur sur le plan : <ul style="list-style-type: none"> • verbal (ex. caractère complet de l'énoncé, marques explicites de conclusion) • paraverbal (ex. courbe intonative, ralentissement du débit) • non verbal (ex. déplacement du regard, changement de posture) – Reconnaître et adopter une variété de langue orale appropriée à la situation en tenant compte de l'usage, de l'image qu'on se fait du destinataire et, s'il y a lieu, de l'image qu'on souhaite donner de soi – Reconnaître l'intérêt de taire la référence à une évidence contextuelle ou à un savoir partagé avec le destinataire | <p>L'UTILISATION CONVERGENTE DES DIFFÉRENTS CODES</p> <p>La cohérence d'une prise de parole touche à la fois la dimension verbale des énoncés, leur rapport avec la situation de communication et l'utilisation convergente des différents codes sonores et visuels impliqués dans la construction du message.</p> <p>LA CONTINUITÉ DANS L'INTERACTION</p> <p>Dans les échanges verbaux spontanés, les réponses aux questions, lorsqu'elles sont considérées isolément, apparaissent souvent comme incomplètes sur le plan de l'information et de la syntaxe. Considérées sous l'angle de l'évitement des redites, elles apparaissent plutôt comme une source d'économie permettant d'accélérer le rythme de l'échange.</p> <p>L'ÉNONCÉ OU L'ÉNONCIATION COMME MOTEUR DE L'ÉCHANGE</p> <p>Dans les situations d'interaction, il arrive que l'importance accordée à l'énonciation l'emporte sur celle accordée à l'énoncé. Cela peut avoir un impact sur la décision de poursuivre ou d'interrompre la communication, par exemple quand une personne se sent encouragée ou vexée par le ton de son interlocuteur.</p> <p>L'UTILISATION JUDICIEUSE DES DISCOURS RAPPORTÉS</p> <p>Un locuteur responsable et crédible doit pouvoir rapporter ou évoquer les propos d'un autre sans en déformer l'esprit. Il lui faut aussi savoir traiter de manière prudente et critique les discours rapportés, tout particulièrement ceux issus du bouche-à-oreille, du oui-dire et de la rumeur.</p> <p>L'USAGE CIRCONSTANCIÉ DES RÈGLES</p> <p>Dans les échanges où l'attribution du droit de parole est réglée par un protocole, de même que dans les échanges plus spontanés, il est d'usage d'éviter d'interrompre un locuteur. Toutefois, il ne s'agit pas là d'un absolu et il y a lieu de réfléchir aux conditions d'application de cette règle dans diverses situations comme celle où un interlocuteur abuse de son temps de parole.</p> <p>La tendance à monopoliser la parole est généralement considérée comme un manque de savoir-vivre, mais il arrive qu'elle soit perçue positivement, notamment quand elle fait figure de stratégie gagnante pour faire pencher la balance en faveur d'un locuteur dans un échange. L'analyse de la situation s'impose.</p> |

| Langue orale (Suite) (Voir également <i>Situation de communication écrite et orale</i> , p. 110-114) | | |
|--|---|--|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| <p>ÉLÉMENTS PAROVERBAUX (PROSODIQUES ET VOCAUX)</p> <p>Intonation</p> <p>Intensité / volume</p> <p>Rythme</p> <p>Débit</p> <p>Pause</p> <p>Hésitation</p> <p>Prononciation</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Observer le rôle de la prosodie pour découper et détacher des groupes qui constituent des unités de sens ainsi que pour établir des relations entre ces groupes – Reconnaître les marques d'oralité qui distinguent la prise de parole spontanée de la récitation et de l'oralisation de l'écrit – Reconnaître et utiliser les marques de l'intonation, de l'intensité de la voix et les pauses qui permettent de : <ul style="list-style-type: none"> • délimiter des unités de sens • marquer ou souligner l'interrogation • modaliser des énoncés et soutenir l'expressivité (ex. doute, colère, joie) • signaler un commentaire ou une considération accessoire équivalent à une parenthèse • signaler la volonté de poursuivre une intervention ou d'y mettre un terme – Reconnaître et utiliser la variation du débit et les pauses qui permettent de : <ul style="list-style-type: none"> • marquer l'attitude du locuteur (ex. gravité, admiration, crainte, intransigeance) par rapport à ses propos ou à son destinataire • maintenir ou raviver l'attention et l'intérêt (ex. effet de suspense, de complicité, de surprise) – Reconnaître l'hésitation sous diverses formes, observer les divers rôles qu'elle joue (ex. exprimer le doute, élaborer la pensée, chercher un terme) et établir un lien avec la possibilité d'interruption de la part d'un interlocuteur – Observer divers phénomènes fréquents de prononciation, par exemple l'affrication du <i>t</i> et du <i>d</i> (ex. <i>vois-tsu, dzi-moi</i>) et <i>e</i> non prononcé en position finale (ex. <i>table, porte, chaise</i>) ou à l'intérieur de certains mots courants (ex. <i>médecin, facilement</i>) – Reconnaître les particularités de prononciation que sont la diphtongaison et l'escamotage du <i>g</i> doux au profit d'une aspiration (ex. <i>An'èle a une blessure à la 'ambe.</i>) – Utiliser un volume, un débit et une prononciation adaptés à la situation de communication et permettant d'atténuer l'impact des interférences ou des obstacles (ex. interlocuteur peu familier avec la langue ou présentant des difficultés auditives) | <p>LA PERCEPTION DU DÉBIT</p> <p>Au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, la vitesse du débit des locuteurs natifs est souvent perçue comme un obstacle en raison de sa rapidité. Plus les sons, les structures et le lexique de cette langue deviennent familiers, plus cette perception s'estompe. Ce constat pourrait avantageusement alimenter une réflexion relative aux stratégies de prise de parole dans les échanges avec des locuteurs dont le français est la langue d'adoption.</p> <p>L'ADAPTATION À LA VARIATION DU TEMPS ALLOUÉ</p> <p>Lorsque le temps alloué est limité et que la prise de parole suit une préparation substantielle, le désir de tout dire l'emporte souvent sur une planification permettant d'abrèger l'intervention. Afin d'éviter que les seules stratégies d'abrègement utilisées ne soient l'accélération du débit ou l'omission d'une conclusion, il y aurait lieu d'amener les élèves à réfléchir à différents moyens de condenser l'essentiel d'un propos (ex. présence de conclusions partielles, synthèses cumulatives).</p> <p>L'INTONATION DE L'INTERROGATION</p> <p>L'indication d'une interrogation au moyen d'une intonation montante finale est une fonction bien connue de l'intonation. Elle peut toutefois être utilisée à d'autres fins, par exemple pour marquer l'enthousiasme. Quant à l'interrogation, si elle est indirecte, elle peut être formulée avec une intonation neutre.</p> <p>L'ACCENT INTONATIF EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS</p> <p>Une observation comparative du français et de l'anglais permet de constater que l'accent intonatif diffère globalement dans les deux langues : en français, il est généralement situé sur la dernière syllabe du mot ou de la phrase orale, alors qu'en anglais il se trouve plutôt à l'initiale.</p> <p>LES PAUSES ET LES HÉSITATIONS</p> <p>La durée des pauses qui peuvent être interprétées comme un signal favorable au changement d'interlocuteur varie selon les situations, les milieux culturels et l'éducation. La tolérance au silence a une influence sur le rythme des échanges et le fait qu'elle varie selon les individus et les circonstances peut expliquer en partie la tendance de certaines personnes à couper la parole et donner lieu à un usage stratégique de cette pratique.</p> |

Langue orale (Suite)

(Voir également *Situation de communication écrite et orale*, p. 110-114)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|--|--|---|
| <p>Liaison</p> <p>Voix</p> <p>Hauteur</p> <p>Portée</p> <p>Timbre</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser les liaisons en accordant une attention particulière au pluriel des chiffres et au verbe <i>va</i> suivi d'un mot commençant par une voyelle (ex. erreurs fréquentes : *<i>Elle a eu huitz-enfants</i>. *<i>Cela va-t-être difficile</i>.) – Observer les éléments paraverbaux (prononciation, intonation, rythme, débit) et vocaux (hauteur, portée, timbre) qui permettent de reconnaître un locuteur ou d'établir un lien avec une appartenance géographique | <p>LA PRONONCIATION ET LE DICTIONNAIRE</p> <p>Les dictionnaires usuels fournissent généralement des indications relatives à la prononciation des mots, ce qui permet de savoir, par exemple, que ceux dont la forme écrite commence par <i>h</i> supportent ou non la liaison à l'oral et l'élision. Pour marquer cette absence de liaison, ils utilisent différents codes qu'ils précisent dans leurs pages liminaires (ex. [<i>'azar</i>]).</p> |
| <p>ÉLÉMENTS NON VERBAUX</p> <p>Position</p> <p>Distance</p> <p>Attitude</p> <p>Regard</p> <p>Geste</p> <p>Mimique</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser les marques non verbales qui créent des conditions propices à l'échange (ex. orientation du corps, regard) – Reconnaître et adopter une position du corps qui favorise la projection de la voix – Se référer à l'usage et à la situation de communication, en particulier aux caractéristiques de l'interlocuteur, pour déterminer la distance ou le contact appropriés – Reconnaître et utiliser les marques non verbales qui permettent de délimiter les aspects traités et les interventions (ex. déplacement d'un pointeur sur un plan ou un objet, déplacement de la tête et détachement du regard signalant la fin d'une réponse à un interlocuteur) – Observer l'effet produit par la discordance entre les éléments verbaux et non verbaux (ex. s'adresser à plusieurs personnes et n'en regarder qu'une, se dire intéressé et faire preuve d'indifférence) et par la présence de gestes répétitifs ou culturellement marqués (ex. remettre en place une mèche de cheveux, pointer du doigt, toucher l'interlocuteur) – Reconnaître et utiliser les marques non verbales correspondant au propos développé, au point de vue adopté et à l'image qu'on souhaite donner de soi – Reconnaître l'intérêt des éléments non verbaux et en tirer profit pour signaler une complicité, un appui ou une désapprobation quand il n'est pas opportun de prendre la parole – Reconnaître l'utilité de certains supports visuels ou audiovisuels (ex. affiche, vidéogramme) et en tirer profit dans ses prises de parole | <p>LA PLACE DU LOCUTEUR</p> <p>La place qu'une personne occupe dans un lieu peut, stratégiquement ou non, contribuer à son effacement ou à sa mise en valeur. Le fait d'en tenir compte pour favoriser un équilibre des forces entre les locuteurs apparaît comme une façon de diversifier les types d'interaction et de solliciter la capacité d'adaptation.</p> <p>LES MULTIPLES FACETTES DU LOCUTEUR</p> <p>Le comportement verbal, paraverbal et non verbal d'un locuteur peut varier considérablement selon que sa prise de parole est spontanée, qu'elle résulte d'une préparation, qu'elle est gérée individuellement ou qu'elle s'élabore de manière interactive. Pour parvenir à se représenter les constantes et les variables qui le caractérisent, il importe que le locuteur puisse s'observer et bénéficier d'observations externes dans un large éventail de situations.</p> <p>LES ÉLÉMENTS NON VERBAUX COMME POINTS DE REPÈRE</p> <p>La nature, le degré d'expressivité et l'abondance relative des éléments non verbaux qui marquent les prises de parole peuvent varier selon l'âge, la fonction, l'appartenance culturelle ou la personnalité du locuteur. Dans un monde où les possibilités de communication ne cessent de croître, il paraît opportun de susciter une réflexion sur l'existence de jugements sociaux associés aux éléments non verbaux et susceptibles de conditionner la façon dont un message est perçu.</p> |

| Littérature | | |
|---------------------|---|--|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| LITTÉRATURE | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter la littérature comme un art caractérisé par un usage esthétique de la langue et comme un ensemble de textes qui a une histoire ainsi qu'une portée sociale et culturelle – Se représenter le patrimoine littéraire comme : <ul style="list-style-type: none"> • un héritage textuel transmis entre les générations • un bien culturel collectif en constante évolution • un bagage textuel de référence partagé et reconnu en tant qu'élément identitaire par un groupe d'appartenance (ex. humanité, francophonie, société québécoise) – Se représenter les textes littéraires comme porteurs de sens et d'effets qui interpellent le lecteur dans : <ul style="list-style-type: none"> • son imaginaire et sa sensibilité • son intelligence et son jugement | <p>UNE DÉFINITION DE LA LITTÉRATURE</p> <p>Au sujet de la définition de la littérature, voir notamment Canvat (2003) et Aron, Saint-Jacques et Viala (2002); au sujet de la définition de la littérature québécoise, voir en particulier l'introduction de Biron, Dumont et Nardout-Lafarge (2007).</p> <p>Diverses pistes de questionnement permettent de soutenir une réflexion sur la littérature et sur ses fonctions, par exemple : Qu'est-ce qui permet de dire qu'un texte est littéraire : le fait que le texte est écrit, le recours à des procédés stylistiques, la représentation de mondes fictifs, la rigoureuse conformité à des modèles? À quoi sert la littérature : stimulation de l'imaginaire ou du jugement critique, plaisir esthétique, connaissance de soi et du monde, transmission d'un patrimoine, confrontation de valeurs, évocation, divertissement, source d'inspiration créatrice?</p> <p>LA LITTÉRATURE ET LES ARTS</p> <p>Pour alimenter une réflexion sur le patrimoine culturel, il y a lieu d'établir des liens entre la littérature et d'autres formes d'art (ex. musique, danse, peinture, photographie, cinéma).</p> <p>LES LITTÉRATURES DE LANGUE FRANÇAISE</p> <p>Les littératures de langue française ont en commun l'héritage de la littérature française qu'elles réinterprètent chacune à leur façon, contribuant ainsi à fonder les références communes à des communautés et à des nations. Ces diverses littératures nationales sont en interaction et tissent en partie les liens privilégiés qui unissent les pays de la francophonie.</p> |
| Classique | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter un classique de la littérature sous divers aspects : <ul style="list-style-type: none"> • un texte qu'une société juge digne d'être considéré comme un élément de son patrimoine culturel en raison de sa qualité et de son caractère marquant (ex. au Québec, <i>Un simple soldat</i> de Marcel Dubé ou les poèmes d'Émile Nelligan; aux États-Unis, <i>Des souris et des hommes</i> de John Steinbeck) • de manière générale, un texte du passé réédité aujourd'hui et considéré comme une œuvre phare ou toujours d'actualité (ex. <i>l'Énéide</i> de Virgile, <i>Roméo et Juliette</i> de William Shakespeare, <i>Vingt mille lieues sous les mers</i> de Jules Verne) • en littérature française, un texte d'un auteur reconnu de la deuxième moitié du XVII^e siècle (ex. Corneille, Molière, La Fontaine) | <p>LE TEXTE MARQUANT</p> <p>Le caractère marquant attribué à un texte est lié à l'évolution et aux valeurs d'une société ou d'un individu. Différents facteurs d'influence peuvent être mis en évidence : impact sur les œuvres qui ont suivi, controverse suscitée, popularité d'une œuvre, coïncidence avec un moment décisif de l'existence du lecteur, source d'inspiration féconde, etc.</p> |

Littérature (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|--|--|--|
| <p>INSTITUTION LITTÉRAIRE</p> <p>Chaîne du livre</p> <p>Édition</p> <p>Texte intégral</p> <p>Recueil</p> <p>Extrait</p> | <p>– Se représenter la chaîne du livre comme un réseau de personnes impliquées dans la création (auteur, illustrateur), la fabrication (ex. édition, correction, graphisme, traduction, reliure) et la diffusion du livre et des textes (ex. pratique d'échange, de discussion, d'animation; pratique scolaire, médiatique, publicitaire, entrepreneuriale, associative; lieu physique ou virtuel)</p> <p>– Reconnaître et utiliser, en contexte, le sens approprié du terme « édition » :</p> <ul style="list-style-type: none"> • processus de sélection, de production et de mise en marché par lequel une entreprise (maison d'édition) ou un individu (publication à compte d'auteur) publie un texte littéraire sous forme de texte intégral, de recueil ou d'extrait afin de le rendre accessible à des lecteurs potentiels • ensemble des exemplaires d'un livre publiés en une fois • constitution de la version du texte à partir de laquelle se fait la publication <p>– Reconnaître, en contexte, le principe de regroupement en fonction duquel des textes complets ou des extraits sont assemblés dans un recueil (ex. textes ou extraits de textes d'un ou de plusieurs auteurs, thème, genre)</p> <p>– Distinguer la création originale d'un texte littéraire de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • son adaptation par une réécriture en version abrégée, simplifiée, pastichée, parodiée ou autrement différente (ex. nombreuses versions d'un même conte), une réécriture pour la scène ou l'écran ou une réécriture dans une autre forme littéraire (ex. roman réécrit sous forme de bande dessinée ou d'album) • sa transposition dans une autre forme artistique (ex. film, télé-série) • sa traduction dans une autre langue <p>– Reconnaître, en contexte et à l'aide de l'indication de copyright (©) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la date de la première édition d'une œuvre • l'année d'édition de l'œuvre et, s'il y a lieu, sa situation par rapport à l'édition originale (ex. troisième édition) | <p>LE STATUT LITTÉRAIRE</p> <p>Le statut littéraire d'un texte tient à une reconnaissance que lui accordent différentes instances de la chaîne du livre de même que le lecteur. Les caractéristiques de ce statut varient selon les époques et les milieux (ex. prédominance de certains goûts ou valeurs, influence de figures d'autorité ou de stratégies de mise en marché, état des connaissances) et marquent en conséquence les jugements portés sur les livres.</p> <p>Différents matériaux peuvent être utiles à la réflexion critique : choix éditoriaux (ex. illustration et texte de la première et de la quatrième de couverture, titre), outils promotionnels (ex. catalogue, bandeau, affiche, signet), visibilité médiatique (ex. entrevue d'auteur, critique, chronique) et pédagogique (matériel didactique), divers types de reconnaissance, caractère persistant ou éphémère d'une publication, etc.</p> <p>LE RECUEIL DE TEXTES</p> <p>Le recueil de textes littéraires peut être mis en relation avec d'autres formes de regroupement fréquemment pratiquées dans le domaine artistique : compilation discographique, exposition de toiles ou de sculptures en fonction d'une thématique ou d'une période, spectacle chorégraphique constitué d'extraits, etc.</p> <p>LES MÉTIERS LIÉS À L'INSTITUTION LITTÉRAIRE</p> <p>L'observation des métiers associés à la création et à l'interprétation de textes littéraires permet de distinguer le travail de l'écrivain de celui effectué par des personnes qui se consacrent à l'interprétation (ex. acteur, chanteur, comédien, metteur en scène) et de reconnaître l'œuvre comme le fruit du travail d'un auteur ou d'un ensemble de personnes (création collective). Elle pourrait permettre de s'intéresser aussi à la tradition orale sous l'angle de métiers qui en marquent l'évolution (ex. troubadour, ménestrel, conteur, griot, chansonnier, rappeur).</p> <p>L'ÉDITION ÉLECTRONIQUE</p> <p>L'évolution des modes d'édition, qui ne cessent de se diversifier avec le développement des technologies numériques et des stratégies de mise en marché, est une source féconde de questionnement, notamment sur les droits d'auteur.</p> |

| Littérature (Suite) | | |
|---|---|--|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| <p>Édition (Suite)</p> <p>Droit d'auteur</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le droit d'auteur comme : <ul style="list-style-type: none"> • la reconnaissance, par la société, de la paternité d'une œuvre et de l'obligation morale de la respecter et de la protéger • un droit de propriété ou un droit patrimonial en fonction duquel un auteur peut obtenir une rémunération pour l'utilisation de son œuvre • une loi et un ensemble de règlements qui fixent les conditions de production et de reproduction ainsi que d'exécution ou de représentation en public d'une œuvre | <p>LE DROIT D'AUTEUR</p> <p>La Société québécoise de gestion collective des droits de reproduction (COPIBEC) ainsi que la Société québécoise des auteurs dramatiques (SoQAD) sont deux organismes qui donnent de l'information relativement à l'utilisation de documents à des fins pédagogiques et à celle de la présentation d'œuvres dramatiques en milieu scolaire.</p> <p>Le respect et l'usurpation de la propriété intellectuelle font partie des considérations éthiques sur lesquelles les élèves devraient avoir à se pencher dans leur utilisation des textes littéraires. Les cas de la citation, du pastiche et de la parodie sont à distinguer de celui de l'emprunt (ex. titre, passage, illustration) inavoué à un auteur.</p> |
| <p>Auteur</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Situer l'auteur d'un texte littéraire dans le temps et l'espace à l'aide de sources documentaires diversifiées et des connaissances construites dans l'ensemble des disciplines – Reconnaître et utiliser, en contexte, les mots appropriés à la désignation d'un auteur en fonction du type de création littéraire (ex. bédéiste, conteur, nouvelliste, romancier, poète, dramaturge) ou artistique (ex. parolier, auteur-compositeur-interprète, monologueur, scénariste, cinéaste, vidéaste) – Se représenter la création de l'auteur d'un texte littéraire comme le processus par lequel il rédige (ex. roman) et parfois rédige et illustre (ex. bande dessinée) un texte original qui fait l'objet d'une édition officielle | <p>DES RENSEIGNEMENTS SUR LES ÉCRIVAINS ET SUR LES ŒUVRES</p> <p>Parmi les ressources utiles à la mise en contexte et à la mise en perspective des œuvres, les élèves devraient être amenés à consulter divers ouvrages spécialisés en littérature (ex. dictionnaires d'auteurs, d'œuvres, de personnages) et à découvrir des sites Web spécialisés qui fournissent des renseignements sur les écrivains.</p> |
| <p>Actualité littéraire</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter l'actualité littéraire comme un ensemble d'événements et de faits liés à la littérature (ex. salon ou prix littéraire, décès d'un auteur, manuscrit mis aux enchères, controverse au sujet d'une œuvre) – Observer l'influence de l'actualité littéraire sur la popularité d'une œuvre (ex. impact de la sortie d'un film sur la considération du public pour le roman dont il est inspiré) | <p>L'ACTUALITÉ LITTÉRAIRE, LA CENSURE ET L'ÉTHIQUE</p> <p>Même si la censure est rare dans les sociétés démocratiques contemporaines, l'actualité met épisodiquement en évidence des interdictions de diffusion prononcées contre des œuvres littéraires ou encore des menaces et des condamnations dont des écrivains sont l'objet. Une réflexion, à partir de tels faits, pourrait servir à construire des repères relatifs à l'évolution de la littérature (ex. poètes maudits, index, imprimatur). Des liens pourraient être établis avec des mesures qui touchent d'autres formes d'art (ex. classement des films et des vidéos, conditions d'exposition en art visuel).</p> <p>Les cas de plagiat littéraire occasionnellement rapportés dans l'actualité pourraient conduire à une réflexion d'ordre éthique touchant divers domaines d'activité (ex. recherche scientifique, dessin industriel, marché des œuvres d'art).</p> |

| Littérature (Suite) | | |
|-------------------------------|--|--|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| Critique littéraire | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter la critique littéraire véhiculée par les médias, spécialisés ou non, comme un texte écrit ou oral dans lequel un jugement appréciatif est porté sur une œuvre, habituellement contemporaine, qui fait l'objet d'une description et d'une analyse plus ou moins détaillées | <p>LES PRIX LITTÉRAIRES</p> <p>La diversité des prix littéraires permet une mise en évidence de l'intérêt accordé socialement à la littérature et peut conduire à la constitution de repères d'ordre littéraire. Ces prix pourraient inspirer des discussions ou des pratiques de lecture et d'écriture liées à l'appréciation d'œuvres.</p> <p>LA CRITIQUE LITTÉRAIRE AU SECONDAIRE</p> <p>Conformément aux précisions fournies dans le <i>Dictionnaire des genres et notions littéraires</i> (1997), la critique littéraire considérée aux fins d'apprentissage de l'appréciation à l'école s'apparente à celle dite « journalistique ».</p> |
| TEXTE LITTÉRAIRE | (Voir <i>Textes écrits et oraux, courants et littéraires</i> , p. 118-122) | L'EXPRESSION « ŒUVRE LITTÉRAIRE » |
| Contexte de production | <ul style="list-style-type: none"> – Se constituer des repères quant à la production du texte littéraire, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> • date de la rédaction du manuscrit, de la première édition • appartenance géographique de l'auteur • contexte sociohistorique ou socioculturel (ex. Antiquité, découverte du Nouveau Monde, Seconde Guerre mondiale; revendication identitaire, conjoncture économique ou politique) • contexte littéraire et artistique (ex. popularité de certains genres, promotion de certaines valeurs, propension à respecter ou à diversifier les codes) • place dans l'ensemble de la production de l'auteur (ex. première œuvre, œuvre charnière) – Distinguer, s'il y a lieu, le contexte de production du texte et l'époque à laquelle appartient le monde représenté dans le texte (ex. pour le Moyen Âge, <i>Tristan et Iseult</i> et <i>La chambre des dames</i> de Jeanne Bourin) | <p>Le sens attribué à l'expression « œuvre littéraire » peut varier. Il peut renvoyer à un type d'ouvrage (ex. album, recueil), à un texte en particulier (ex. roman, poème, pièce de théâtre) ou encore à l'ensemble de la production d'un écrivain.</p> |
| Univers | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter l'univers d'un texte littéraire comme une représentation d'un monde : <ul style="list-style-type: none"> • plus ou moins apparenté au monde réel • marquée par des caractéristiques de genre (ex. récit réaliste, fantastique ou merveilleux) | <p>L'UNIVERS DANS LES TEXTES LITTÉRAIRES</p> <p>Dans le programme, le terme « univers » appliqué à un texte littéraire de genre narratif, poétique ou dramatique renvoie au monde créé par le texte. Pour découvrir un univers, il faut aller plus loin que repérer et caractériser ses éléments constitutifs (ex. lieux, personnages, images, symboles). Il est nécessaire de tisser les liens qui rattachent ces éléments les uns aux autres pour en faire un tout.</p> |

| Littérature (Suite) | | |
|---------------------|---|---|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| Thème | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le thème comme ce dont parle le texte (ex. amour, mort, misère, violence) – Reconnaître le thème dans divers genres de textes – Reconnaître et utiliser différentes façons de traiter un thème (ex. univers représenté, point de vue, ton, genre) | |
| Intertextualité | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître, dans un texte littéraire, des liens explicites (ex. mention d'un nom, rappel d'un titre, citation) ou implicites (ex. emprunt d'une expression caractéristique ou d'un personnage, pastiche d'un style, parodie d'une manière d'écrire) établis avec un autre auteur ou un autre texte | <p>LA PARODIE ET LA SATIRE</p> <p>La parodie et la satire tirent avantage de l'intertextualité. Pour sa part, la parodie propose la transformation ludique et caricaturale d'un élément littéraire (ex. genre, style, personnage type) et produit généralement un effet comique. Quant à la satire, elle peut déborder du cadre littéraire. Elle constitue généralement une dénonciation méprisante de défauts, d'incohérences ou de vices potentiellement présents dans n'importe quel domaine d'activité (ex. politique, relations sociales) et suscite habituellement un rire grinçant.</p> <p>LA « FANFICTION »</p> <p>La « fanfiction » est une pratique d'amateur d'écriture particulièrement populaire au Japon. Elle consiste, pour un adepte d'une œuvre (ex. roman, film, jeu vidéo), à concevoir un texte plus ou moins étoffé qui respecte la cohérence de l'œuvre et qui, vraisemblablement, aurait pu y être inséré ou lui être ajouté.</p> |
| Procédé d'écriture | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter un procédé d'écriture comme une manière particulière de structurer et de formuler un propos qui peut produire un effet et agir sur la construction de sens – Reconnaître et utiliser, en contexte, des façons de procéder qui touchent l'énonciation et influent sur la construction de sens par l'effet produit (ex. narrateur commentant les actions des personnages, aparté créant une connivence avec le spectateur) <p>(Voir <i>Énonciation</i>, p. 111-114, et <i>Cerner le point de vue adopté</i>, p. 49-50)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser, en contexte, des éléments d'organisation qui influent sur la construction de sens par l'effet produit (ex. récit alterné de narrateurs présentant des points de vue opposés, rupture de chronologie, graphisme mettant un élément en relief) <p>(Voir <i>Organisation du texte</i>, p. 118-122)</p> | <p>LE DÉTAIL DES PROCÉDÉS</p> <p>Au sujet des figures ou procédés stylistiques, voir entre autres Arcand (1991), Gagnon, Perreault et Maisonneuve (2006) ainsi que Pilote (2007).</p> <p>LA DIVERSITÉ ET LA COMPLÉMENTARITÉ DES PROCÉDÉS</p> <p>Des procédés non verbaux, paraverbaux et techniques s'ajoutent aux procédés d'écriture des œuvres littéraires présentées sur scène, à l'écran ou sur différents supports audio ou audiovisuels. En salle de classe, la diversité et la complémentarité de ces procédés offrent des pistes pour la différenciation du travail relatif à la construction de sens et à la production d'effets.</p> |

Littérature (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|--|--|--|
| <p>Procédé d'écriture (Suite)</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser différentes façons d'intituler un texte : <ul style="list-style-type: none"> • reprise d'un élément explicite de l'univers représenté (ex. nom d'un personnage, lieu, événement) ou d'un intitulé secondaire (ex. titre d'un poème, d'un chapitre) • image ou évocation d'un thème, d'une dimension symbolique (ex. <i>Un ange cornu avec des ailes de tôle</i> de Michel Tremblay) • suggestion d'un ton ou d'une atmosphère (ex. <i>Sueurs froides</i> de Boileau-Narcejac) • référence à une marque d'organisation comme le genre (ex. <i>Journal d'Anne Frank</i>) – Reconnaître et utiliser, en contexte, des façons de procéder qui touchent la syntaxe ainsi que la ponctuation et qui influent sur la construction de sens par l'effet produit (ex. phrases incomplètes et points de suspension qui suggèrent l'hésitation ou la désorientation, particularité grammaticale qui contribue à caricaturer un personnage) <p>(Voir <i>Grammaire de la phrase</i>, p. 123-131)</p> – Reconnaître et utiliser, en contexte, des façons de procéder qui touchent le lexique et qui influent sur la construction de sens par l'effet produit (ex. terme polysémique qui crée une ambiguïté, figure de style qui signale l'ironie d'un propos) <p>(Voir <i>Lexique</i>, p. 132-138, et en particulier <i>Figure de style / procédé stylistique</i>, p. 134-135)</p> – Reconnaître et utiliser, en contexte, des façons de procéder qui touchent la variété de langue et qui influent sur la construction de sens par l'effet produit (ex. variété de langue qui contribue à la vraisemblance de l'univers ou qui marque un statut social) <p>(Voir <i>Variétés de langue</i>, p. 139-140)</p> | <p>LE TON</p> <p>Dans les ouvrages et les sites dédiés à la littérature, le ton qui marque globalement un texte peut être désigné par les termes « tonalité » ou « registre ».</p> <p>Au secondaire, l'apprentissage relatif au ton demeure assez général, mais il est utile que les élèves en discernent les grands traits. Le ton donne une couleur particulière à l'énonciation et les mots-clés utilisés pour le désigner servent couramment à commenter ou à caractériser des œuvres.</p> <p>Parmi les tonalités qui marquent les textes en tout ou en partie, les suivantes pourraient être abordées au cours des deux premières années du cycle : comique (ex. <i>Le malade imaginaire</i> de Molière), dramatique (ex. <i>Les loups sont entrés dans Paris</i> d'Albert Vidalie et Louis Bessières), tragique (ex. <i>Le parfum</i> de Patrick Suskind), humoristique (ex. <i>Nunucho magazine</i> d'Élise Gravel).</p> <p>La tonalité ironique (ex. <i>Les têtes à Papineau</i> de Jacques Godbout, <i>Les unions, qu'ossa donne</i> d'Yvon Deschamps) et la tonalité polémique (ex. <i>Anna brailé ène shot</i> de Georges D'Or, <i>L'empire du pire</i> de Loco Locass) pourraient être abordées au cours de la dernière année du cycle.</p> |

| Littérature (Suite) | | |
|--|---|---|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| GENRES LITTÉRAIRES NARRATIF, POÉTIQUE ET DRAMATIQUE | <p>(Voir <i>Genre</i>, p. 118)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le genre d'un texte littéraire comme : <ul style="list-style-type: none"> • une catégorie socialement et historiquement ancrée • marqué par des caractéristiques qui servent de référence pour situer et désigner un texte (ex. narrateur du récit, images du texte poétique, dialogue du texte dramatique) • ouvert à diverses combinaisons (ex. présence de passages documentaires dans un roman, nouvelle sous forme de dialogue, poème en prose) • évolutif (ex. roman policier, BD romanesque) – Reconnaître l'appartenance d'un texte à un genre littéraire narratif, poétique et dramatique (ex. roman, conte, nouvelle → genre narratif) – Reconnaître et utiliser, en contexte, des éléments caractéristiques (univers, organisation, tonalité) qui apparentent et distinguent divers textes de genre narratif (ex. roman et nouvelle; roman et bande dessinée; conte, légende et mythe; récit fantastique, merveilleux et de science-fiction; récit historique, sociologique et psychologique) – Reconnaître et utiliser, en contexte, des éléments caractéristiques (univers, organisation, tonalité) qui apparentent et distinguent divers textes de genre poétique (ex. poème à forme fixe et poème à forme libre; poème à forme fixe et chanson; poème en prose et prose poétique) – Reconnaître et utiliser, en contexte, des éléments caractéristiques (ex. nature de l'intrigue, caractéristiques des personnages) qui apparentent et distinguent divers textes de genre dramatique (ex. comédie et drame, comédie et tragédie) | <p>L'UTILITÉ DU GENRE LITTÉRAIRE</p> <p>Les caractéristiques qui apparentent un texte à un genre littéraire constituent des repères qui soutiennent le lecteur dans sa construction de sens. Elles ont une incidence sur l'anticipation du texte et offrent des points de comparaison pour appuyer des réactions, concevoir des appréciations, mettre des textes en réseau de même que pour choisir ou diversifier des lectures.</p> <p>LA CONFORMITÉ ET L'ÉCART PAR RAPPORT AU CANON DES GENRES</p> <p>La réalité des textes métissés, comme celle des textes qui résistent au classement ou proposent des avenues nouvelles, témoigne de la vitalité de la littérature. La diversité et le partage des lectures faites par les élèves, ainsi que le choix des angles adoptés pour entrer dans les œuvres, devraient les amener à être attentifs au fait que l'écriture réussie d'un texte littéraire peut se manifester aussi bien dans la conformité que dans l'écart par rapport au canon des genres.</p> <p>DIVERS RÉCITS</p> <p>L'intérêt particulier manifesté par les adolescents pour le récit biographique pourrait constituer un point d'ancrage pour différencier un choix de lecture au sein de la classe (ex. biographie, autobiographie, journal intime, carnet de voyage, bande dessinée). Les récits filmiques et télévisuels qui font partie du bagage culturel des élèves pourraient constituer, avec leur répertoire personnalisé de lecture, une base de comparaison pour aborder le récit sous différents angles.</p> <p>LE TEXTE ENGAGÉ</p> <p>Le texte engagé peut prendre différentes formes (ex. roman, bande dessinée, poème, chanson, monologue, pièce de théâtre). Il est caractérisé par le fait qu'il véhicule des propos qui défendent ou promeuvent une idée ou une cause (ex. opposition à la peine de mort dans <i>Le dernier jour d'un condamné</i> de Victor Hugo, appel à la résistance dans <i>Le chant des partisans</i> de Maurice Druon et Joseph Kessel, promotion du travail comme outil de valorisation dans <i>100 000 façons de tuer un homme</i> de Félix Leclerc).</p> |

Littérature (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|---------------------------------------|--|--|
| <p>TEXTE DE GENRE NARRATIF</p> | <p>(Voir <i>Séquence narrative</i>, p. 122, et les éléments relatifs au contenu, à l'organisation et au point de vue dans les familles de situations <i>Découvrir des univers littéraires</i> et <i>Poser un regard critique</i>, p. 46-50, <i>Créer</i>, p. 65-67, et <i>Découvrir des œuvres de création</i>, p. 90-99)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter un texte de genre narratif comme la mise en texte d'une histoire sous forme de récit – Reconnaître et utiliser des éléments propres au récit : <ul style="list-style-type: none"> • postulat d'un univers préexistant au texte • monde représenté • histoire généralement racontée par un narrateur qui transmet une certaine représentation de l'expérience du monde • quête menée par un ou plusieurs personnages dans une unité d'action • succession temporelle d'actions qui répond généralement à une logique de causalité et à une certaine unité thématique • mise en intrigue qui donne un sens particulier à une suite d'événements • transformation possible, réalisée ou non, d'un état donné – Se représenter le caractère principal, secondaire ou accessoire des éléments de l'univers en fonction de l'intrigue | <p>LE RÉCIT ILLUSTRÉ</p> <p>Dans la bande dessinée, l'illustration contribue à la caractérisation du monde représenté. Celui-ci peut relever de la fiction ou être très apparenté à la réalité (ex. <i>Maus</i> d'Art Spiegelman qui relate la vie du père de l'auteur dans un camp de concentration).</p> <p>La « BD romanesque » ou « BD roman » désigne un récit illustré substantiel (entre 45 et 100 pages en moyenne) généralement dépourvu de phylactères et destiné aux adultes. L'expression « roman graphique » fréquemment utilisée pour désigner cette forme de texte est un calque de l'anglais.</p> |
| <p>Histoire</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter l'histoire comme constituée par divers éléments interreliés : temps, lieu, personnages, intrigue | <p>L'INTERRELATION DES ÉLÉMENTS DE L'HISTOIRE</p> <p>Le schéma narratif et le schéma actantiel offrent des outils pour reconnaître et interrelier les éléments constitutifs de l'histoire propre à chaque univers. Ils devraient faciliter les discussions et les échanges dans le travail de compréhension et d'interprétation des textes et être mis au service de l'écriture de textes.</p> |
| <p>Temps</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le temps de l'histoire (époque, durée) comme distinct du temps de la narration | |
| <p>Lieu</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le lieu comme l'espace où se déroule l'histoire et ce qui le caractérise (intérieur, extérieur, unique ou multiple) – Reconnaître et utiliser, dans divers récits, des choix liés à la situation spatiotemporelle : <ul style="list-style-type: none"> • actions situées dans le passé ou le futur qui produisent un effet de fiction • actions situées dans le présent qui produisent un effet d'actualisation • actions situées dans un espace clos ou ouvert, fixe ou changeant qui produisent un effet d'atmosphère | |

| Littérature (Suite) | | |
|---------------------|---|---|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| Personnage | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter un personnage comme un être humain ou encore un animal, un objet ou une créature imaginaire qui possède des attributs humains (ex. intelligence, pensée, parole) – Reconnaître et utiliser, en les interreliant, les caractéristiques des personnages (statut social, traits physiques, intellectuels, psychologiques, culturels, etc.) révélées par : <ul style="list-style-type: none"> • les descriptions • les actions réalisées ou subies • les commentaires du narrateur • les propos des autres personnages • les rapports avec les autres personnages • les dialogues ou les monologues intérieurs – Reconnaître et créer, dans divers récits, des personnages qui jouent un rôle actif (ex. bienfaiteur, maître-chanteur) et des personnages qui jouent un rôle passif (ex. bénéficiaire, victime) – Reconnaître, en contexte, des personnages types dont les caractéristiques sont largement utilisées dans la littérature de différentes époques et de différents milieux (ex. vieux sage, super-héros, coureur des bois, prince charmant, femme en détresse, fée, sorcière, enfant terrible, savant fou, escroc au grand cœur, caïd, inspecteur de police) | <p>LES PERSONNAGES TYPES</p> <p>La reconnaissance de personnages types, avec les valeurs qui leur sont associées, permet d'établir des liens entre des œuvres et le développement de critères utiles à l'appréciation de récits littéraires et d'autres types de productions (ex. films de fiction, feuilletons télévisés, monologues humoristiques, messages publicitaires). Elle permet également de se constituer des repères par rapport à des genres ou à la provenance de certains récits (ex. l'elfe et le troll scandinaves, le djinn arabe, le korrigan breton).</p> <p>LE HÉROS</p> <p>La conception du héros évolue avec le temps et varie selon les sociétés. Au sens large, le héros est le personnage principal d'un récit dont la capacité d'agir contribue au dénouement de l'intrigue (ex. Arsène Lupin, le Petit Prince, Lucky Luke, Amos Daragon). Considéré dans une perspective historique, il apparaît aussi comme un personnage de récit mythologique, de légende ou de conte capable d'actions extraordinaires en raison de ses qualités ou de son courage surhumains ou hors du commun (ex. Achille dans <i>l'Illiade</i> d'Homère, Roland dans <i>La chanson de Roland</i>, l'étranger-Diable dans <i>Rose Latulippe</i>).</p> <p>L'ANTHÉROS</p> <p>L'antihéros est un personnage de récit caractérisé par un manque d'envergure, une absence de signifiante aux yeux des autres, une candeur, une naïveté ou une propension à la maladresse et à la bêtise (ex. Meursault dans <i>L'étranger</i> d'Albert Camus, Marcovaldo dans <i>Marcovaldo ou les saisons en ville</i> d'Italo Calvino, Gaston Lagaffe d'André Franquin). Ce type de personnage est très présent dans les productions cinématographiques (ex. Charlot dans <i>Le cirque</i> de Charlie Chaplin, l'inspecteur Clouseau dans <i>La panthère rose</i> de Blake Edwards, Edward dans <i>Edward aux mains d'argent</i> de Tim Burton).</p> |
| Intrigue | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter l'intrigue d'un récit comme une quête d'équilibre et un enchaînement d'événements et de faits qui : <ul style="list-style-type: none"> • constituent la trame de l'action de l'histoire racontée • impliquent un état initial, une transformation et un état final | |
| Procédé narratif | <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le narrateur comme la « voix » qui énonce les propos et le distinguer de l'auteur dans tout texte de genre narratif, y compris l'autobiographie | |
| Statut du narrateur | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser, dans des textes de genre narratif variés, certains procédés liés au statut du narrateur : <ul style="list-style-type: none"> • narrateur qui participe aux événements et qui raconte l'histoire à la 1^{re} personne • narrateur qui ne participe pas aux événements ou qui en est témoin et qui raconte l'histoire à la 3^e personne | |

Littérature (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|-----------------------------|--|--|
| Statut du narrateur (Suite) | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser, dans divers textes de genre narratif, la vision du narrateur qui porte sur : <ul style="list-style-type: none"> • l'extériorité du personnage (ex. apparence physique, dires, gestes) • l'intériorité du personnage (ex. sentiments, pensées, motivations) • le passé, le présent ou l'avenir de l'histoire – Reconnaître, au cours de la troisième année du cycle, les narrateurs multiples | |
| Chronologie du déroulement | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser, dans divers textes de genre narratif, des procédés liés à la chronologie de la narration : <ul style="list-style-type: none"> • déroulement qui progresse dans le temps de façon linéaire ou qui est ponctué de retours en arrière • déroulement qui remonte dans le temps (fin de l'histoire présentée au début du récit) | |
| Rythme du déroulement | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser, dans divers textes de genre narratif, des procédés qui permettent d'accélérer ou de ralentir le rythme du récit (ex. développement sommaire, condensation, insertion d'une description détaillée) | |
| Dialogue | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser, dans divers textes de genre narratif, le dialogue qui informe sur : <ul style="list-style-type: none"> • la situation (ex. temps, lieu, action, rapports entre les personnages) • un personnage (ex. appartenance sociale, caractère, attitude) <p>(Voir <i>Séquence dialogale</i>, p. 122)</p> | |
| Monologue intérieur | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître, dans divers textes de genre narratif, le monologue intérieur qui informe sur la pensée d'un personnage | |

| Littérature (Suite) | | |
|---------------------------------------|--|--|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| <p>TEXTE DE GENRE POÉTIQUE</p> | <p>(Voir <i>Processus et stratégies</i> dans les familles de situations <i>Découvrir des univers littéraires</i>, p. 46-50, <i>Créer</i>, p. 64-67 et <i>Découvrir des œuvres de création</i>, p. 90-99)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter le texte de genre poétique comme : <ul style="list-style-type: none"> • porteur d'évocation en raison d'une utilisation imagée de la langue à l'aide de procédés lexicaux, stylistiques, syntaxiques ou graphiques • pouvant être de forme fixe ou libre • pouvant être structuré, en tout ou en partie, à l'aide des diverses séquences (descriptive, explicative, argumentative, narrative, dialogale) et procédés qui les caractérisent – Reconnaître et utiliser, en interreliant leurs caractéristiques, les éléments constitutifs du monde désigné et évoqué dans un texte de genre poétique (ex. temps, lieu, objet, personnage, émotion, sentiment, état d'âme, valeur) – Reconnaître et utiliser, en contexte, divers éléments qui contribuent à la représentation de l'univers poétique et à l'unité d'ensemble du texte, de la strophe ou du couplet (ex. thème, champ lexical, analogie, image, symbole, figure de style, jeu de sonorité, longueur du vers) – Reconnaître et utiliser, en contexte, des images créées par diverses figures de style (ex. comparaison, métaphore, métonymie, personnification) <p>(Voir <i>Figure de style / Procédé stylistique</i>, p. 134-135)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter un symbole comme : <ul style="list-style-type: none"> • un énoncé qui peut être interprété à la fois comme correspondant à une réalité et à une ou plusieurs idées abstraites • une image suggérant une association d'idées présente dans la mémoire collective d'une société (ex. une colombe pour la paix, une girouette pour l'inconstance, Cupidon pour l'amour, les lauriers pour la gloire) | <p>LA POÉSIE ET LA PROSE</p> <p>La comparaison entre la poésie et la prose permet, par exemple, de constater que les thèmes abordés en poésie, l'emploi des procédés stylistiques ou le recours à des images ne lui sont pas spécifiques, que l'utilisation esthétique de la langue rapproche le texte poétique de la prose littéraire, que l'expression poétique dépasse largement les limites des poèmes à forme fixe ou encore que la liberté créatrice instaure en poésie un rapport décalé à la norme, contrairement à la prose courante.</p> <p>LA RECHERCHE D'EFFETS ET LES GENRES DE TEXTES</p> <p>L'exploitation marquée des figures de style, du rythme et des jeux de sonorité crée une parenté formelle entre certains slogans, maximes, dictons, proverbes et textes poétiques. Toutefois, la recherche d'influence, le rappel de préceptes et l'expression d'émotions ou de sentiments sont des finalités qui les distinguent nettement.</p> <p>LE SLAM ET LA JOUTE ORATOIRE</p> <p>Né à Chicago dans les années 80, le slam apparaît comme une forme de joute oratoire qui rend la poésie accessible à tous.</p> <p>Au Moyen Âge, des « combats verbaux » en vers étaient d'usage dans les pays méditerranéens. Il s'agissait d'improvisations au cours desquelles des jouteurs se mettaient au défi et rivalisaient d'habileté rhétorique. Des joutes analogues marquent la tradition orale africaine.</p> <p>L'IMAGE ET LE CLICHÉ</p> <p>Dans l'observation des textes de genre poétique, il y a lieu de sensibiliser les élèves au fait que certaines images qu'ils découvrent (ex. <i>l'aurore aux doigts de rose</i>, les yeux comme <i>miroir de l'âme</i>, la neige comme <i>blanc manteau</i>) ont fini par être considérées comme des clichés en raison des nombreuses reprises dont elles ont été l'objet au fil du temps. Le recours au cliché ne dénote pas en soi une faiblesse du texte : l'utilisation qui en est faite est déterminante.</p> <p>De nombreux clichés présents dans la mémoire collective (ex. proverbes, slogans publicitaires, expression caractéristique d'un personnage familier ou d'une personnalité publique) ponctuent les échanges sociaux, les écrits journalistiques ou les textes des humoristes.</p> |

Littérature (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|--|--|--|
| <p>TEXTE DE GENRE POÉTIQUE (Suite)</p> <p>Voix</p> <p>Rythme</p> <p>Sonorité</p> | <p>– Reconnaître l'influence de l'organisation (ex. blancs, découpage, choix typographiques) du poème, de la chanson ou du monologue sur la construction du sens</p> <p>(Voir <i>Énonciateur</i>, p. 111)</p> <p>– Reconnaître et utiliser le rythme et la sonorité des mots en tant qu'éléments constitutifs du sens du texte poétique</p> <p>– Reconnaître et utiliser, en contexte, des éléments, dont la versification, qui contribuent à marquer le rythme et la musicalité du texte poétique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • vers, strophes, lignes, couplets, refrains • présence ou absence de ponctuation • rimes, jeux de sonorités • répétitions de sons, de mots, d'idées, de structures <p>– Reconnaître et utiliser, en contexte, différents jeux de sonorités et leur influence sur la construction du sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> • répétition de sons à la fin de deux ou plusieurs vers • répétition de sons à l'intérieur du vers • répétition de sons qui évoque ou imite une réalité • rapprochement de mots apparentés par des sons voisins, mais distincts par le sens | <p>LA DISPOSITION DU TEXTE SUR LA PAGE</p> <p>L'organisation du texte sur la page trace parfois un dessin qui contribue à la construction de sens. C'est notamment le cas du calligramme. Cette façon de faire permet d'inclure la dimension plastique dans les procédés d'écriture.</p> <p>LE JEU DES SONORITÉS</p> <p>Les procédés qui exploitent le jeu des sonorités à la fin (rime) ou à l'intérieur des vers peuvent tirer profit aussi bien de sons vocaliques (assonance : ex. <i>en ce temps-là, mon toit, ma foi, ma voie, tout était toi</i>) que consonantiques (allitération : ex. <i>je réentends ravi le roulement des roues dans la rue de mon enfance</i>).</p> <p>L'ÉVOLUTION DE LA CHANSON</p> <p>Quoique texte et musique paraissent aujourd'hui intimement liés, la chanson n'a pas toujours été accompagnée de musique ou conçue pour l'être. Elle résulte parfois de la mise en musique de textes poétiques qui n'étaient pas destinés à être chantés (ex. <i>Le vaisseau d'or</i> d'Émile Nelligan).</p> <p>Avant la généralisation de l'industrialisation, elle a souvent pris la forme de chants utilisés pour rythmer l'exécution de tâches (ex. chants de marins, de mineurs, de bûcherons). Cette fonction est toujours présente dans certaines sociétés.</p> <p>LA CHANSON ET L'IDENTITÉ</p> <p>Les liens d'appartenance que certains jeunes se reconnaissent en fonction de leurs goûts en matière de chanson pourraient offrir un point d'appui à une réflexion sur la place que la chanson et la poésie occupent dans leur identité culturelle.</p> |

| Littérature (Suite) | | |
|----------------------------------|--|--|
| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
| TEXTE DE GENRE DRAMATIQUE | <p>(Voir <i>Énonciation</i>, p. 111-114, <i>Séquence dialogale</i>, p. 122, et <i>Processus et stratégies</i> dans les familles de situations <i>Découvrir des univers littéraires</i> et <i>Poser un regard critique</i>, p. 46-50, <i>Créer</i>, p. 64-67 et <i>Découvrir des œuvres de création</i>, p. 90-99)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se représenter un texte de genre dramatique comme : <ul style="list-style-type: none"> • comportant généralement un dialogue entre des personnages et des indications de mise en scène (didascalies) • structuré de façon dominante par la séquence dialogale et pouvant inclure d'autres séquences (descriptive, explicative, argumentative, narrative) • évoquant généralement une histoire • pouvant consister en une scène à un seul personnage (monologue) – Reconnaître et interrelier les éléments constitutifs du monde représenté, ainsi que leurs caractéristiques : temps, lieu, personnage, intrigue (Voir <i>Temps, lieu, personnage, intrigue</i>, p. 153-154) – Reconnaître l'unité de temps, de lieu et d'action ou la multiplicité de temps, de lieux et d'actions qui marque l'intrigue – Reconnaître, en contexte, des procédés qui marquent l'intrigue : ex. méprise qui provoque un malentendu ou une situation embarrassante (quiproquo), événement inattendu ou surprenant qui provoque un retournement de situation (coup de théâtre), situation très compliquée (imbroglio) | <p>L'INTRODUCTION ET LA CONCLUSION DU TEXTE DRAMATIQUE</p> <p>Certains textes dramatiques sont introduits par une présentation, le prologue, et conclus par un aperçu d'éléments postérieurs à l'action, l'épilogue.</p> <p>LE RÉCIT DANS LE TEXTE DE GENRE DRAMATIQUE</p> <p>Compte tenu des limites qu'imposent le dialogue, la réalité de l'espace scénique et les possibilités de jeu des comédiens, la comparaison entre le texte de genre narratif et le texte de genre dramatique pourrait alimenter une réflexion sur la différence de latitude offerte par chacun des genres. Le rapprochement pourrait être fait avec des textes considérés comme étant de genre narratif, mais qui adoptent la forme du dialogue (ex. <i>Dialogue d'hommes et de bêtes</i> de Félix Leclerc, <i>Ensemble, c'est tout</i> d'Anna Gavalda).</p> |
| Dialogue | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître la correspondance ou la différence entre la durée de l'histoire et la durée du dialogue ou du monologue | <p>LE MONOLOGUE</p> |
| Monologue | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître, en contexte, des procédés utilisés pour compenser l'écart entre la durée de l'histoire et celle du dialogue ou du monologue (ex. personnage qui résume un épisode, mention du temps écoulé entre deux actes) – Reconnaître, en contexte, différentes prises de parole individuelles d'un personnage : <ul style="list-style-type: none"> • propos énoncés apparemment à l'insu des autres personnages et censés n'être entendus que par les spectateurs (aparté) • propos d'un personnage qui se parle à lui-même (soliloque) • long propos qu'un personnage développe sur un sujet sans être interrompu par un autre personnage (tirade : ex. <i>Cyrano de Bergerac</i>, acte 1, scène 4, tirade du nez) | <p>De manière générale, les pièces de théâtre à un seul personnage se rapprochent du monologue intérieur qui présente un bilan de vie ou une analyse introspective d'un état d'âme, d'intentions, de sentiments ou de pensées d'un personnage (ex. <i>King Dave</i> d'Alexandre Goyette, <i>La dame de cent ans</i> de Françoise Loranger, <i>La duchesse de Langeais</i> de Michel Tremblay, <i>The Dragonfly of Chicoutimi</i> de Larry Tremblay).</p> <p>Les monologues des humoristes exploitent largement la satire et le comique. Par comparaison avec les pièces humoristiques ou comiques à un seul personnage (ex. <i>Bachelor</i> de Louise Roy et Louis Saïa, <i>La Sagouine</i> d'Antonine Maillet) qui relatent une ou des histoires, les monologues présentent souvent un amalgame d'anecdotes, de descriptions ou de considérations impressionnistes qui caricaturent différents aspects de la réalité.</p> |

Littérature (Suite)

| Notions et concepts | Connaissances à construire et à mobiliser | Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant |
|--|---|---|
| <p>Didascalie / indication de mise en scène</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître, en contexte, les indications de mise en scène qui : <ul style="list-style-type: none"> • contribuent à la représentation de l'univers • fournissent des précisions pour le jeu (ex. gestuelle, ton, attitude d'un personnage) ou la production de la pièce (ex. décor, accessoire, costume, son, éclairage) • sont placées à différents endroits du texte (ex. début d'un acte ou d'une réplique, insertion entre deux répliques) – Distinguer le texte dramatique de la représentation théâtrale qui constitue un acte de création traduisant la vision qu'un metteur en scène a du texte – Reconnaître l'élément qui détermine le découpage du texte en tableaux, en actes ou en scènes : <ul style="list-style-type: none"> • moment clé du déroulement de l'action • changement de lieu ou de temps • arrivée ou départ d'un personnage – Observer le rythme marqué par la longueur des répliques des personnages | <p>DES PERSONNAGES MARQUANTS</p> <p>Certains personnages de théâtre ont à ce point fait l'objet d'une reconnaissance à leur époque qu'ils sont devenus des repères largement partagés (ex. Roméo et Juliette; Dom Juan; Aurore, l'enfant martyr). La connaissance que les jeunes ont de personnages types dans le récit, au cinéma, à la scène ou dans la publicité pourrait être une ressource utile pour aborder la question des personnages types au théâtre.</p> <p>LE THÉÂTRE DE RÉPERTOIRE</p> <p>L'expression « théâtre de répertoire » est souvent utilisée par opposition à celle de « théâtre de création ». Elle fait référence à des pièces déjà existantes, souvent portées à la scène et considérées comme marquantes dans l'histoire du théâtre en général ou pour une société en particulier.</p> <p>LE THÉÂTRE À TRAVERS LE TEMPS</p> <p>Dans l'Antiquité grecque, le théâtre était très populaire et chaque ville dont la taille avait une certaine importance disposait d'un lieu destiné aux représentations théâtrales. Certains amphithéâtres pouvaient accueillir des centaines de spectateurs. Au Moyen Âge, en France, les pièces de théâtre étaient initialement jouées dans les églises.</p> <p>DES RÉFÉRENCES SUR LE THÉÂTRE DE LANGUE FRANÇAISE</p> <p>En complément des ouvrages spécialisés, des organismes tels le Centre des auteurs dramatiques (CEAD) et le Centre national des arts du Canada (CNA) fournissent de nombreux renseignements sur le théâtre québécois et canadien de langue française (répertoire d'auteurs dramatiques et de pièces, données biographiques, etc.).</p> |

ANNEXE A – LA LITTÉRATURE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

Pour intéresser les divers types de lecteurs de la classe à poursuivre leur découverte des œuvres littéraires et à relever des défis d'apprentissage à leur mesure, l'enseignant doit aborder la littérature de façon dynamique et proposer des contextes signifiants qui tiennent compte des familles de situations. Le tableau ci-après met en évidence les rôles de passeur culturel, de modèle, de planificateur et de guide reconnus aux enseignants. Ces rôles, qui s'exercent dans l'interdépendance, sont précisés au regard du travail à faire sur la littérature. Sans détailler les situations dans lesquelles les tâches ou les activités s'inscrivent, le tableau associe à chaque rôle un exemple qui touche les repères culturels, les processus et stratégies ou les notions et concepts.

| | |
|--|---|
| <p>Passeur culturel</p> <p>L'enseignant accompagne les élèves dans leur découverte d'œuvres diversifiées du Québec et d'ailleurs. Il les sensibilise à l'actualité littéraire et les soutient dans la consultation de sources sur la littérature (journaux, périodiques, sites Web, ouvrages spécialisés, etc.) afin qu'ils puissent les mettre à profit pour choisir des œuvres ou concevoir des appréciations. Au cours de leurs lectures, il les amène à reconnaître des repères culturels de différents ordres (historique, religieux, scientifique, etc.) et à en voir l'impact possible sur la compréhension qu'ils ont des œuvres, sur l'interprétation qu'ils en font de même que sur la façon dont ils y réagissent ou les apprécient. Il leur apprend à faire appel à leur propre bagage culturel, à se constituer de nouveaux repères d'ordre littéraire et à en conserver la trace.</p> | <p>Exemple</p> <p><i>À partir de la consultation de sources documentaires et de la lecture d'œuvres suggérées par l'enseignant, mise en perspective du bagage de lecture des élèves et réflexion sur les raisons pour lesquelles des œuvres sont reconnues</i></p> <p>Au début de la dernière année du secondaire, l'enseignant demande aux élèves de faire le point sur les œuvres québécoises qui font partie de leur bagage de lecture et de se référer à des sources documentaires pour mettre en évidence les œuvres qui ont valu ou auraient pu valoir un prix à leur auteur. À la lumière de l'information recueillie, la classe est amenée à s'informer davantage afin de réfléchir aux raisons pour lesquelles une œuvre peut être l'objet d'une reconnaissance particulière. L'enseignant propose aux élèves de lire quelques œuvres primées et de se référer aux raisons évoquées pour rédiger une critique dans laquelle ils doivent se situer par rapport aux prix octroyés et aux critiques ou commentaires publiés.</p> |
| <p>Modèle</p> <p>L'enseignant est un modèle de lecteur pour ses élèves. Il rend transparent son processus de lecture, par exemple en explicitant des stratégies qui l'aident à comprendre et à interpréter les textes, en faisant part de ses propres réactions et appréciations positives, négatives ou nuancées à l'égard de textes qu'il lit. Il peut témoigner de son rapport à la lecture, du plaisir de lire, de questionnements, de difficultés, de préférences et de l'influence qu'ont sur lui les commentaires critiques formulés au sujet des œuvres.</p> | <p>Exemple</p> <p><i>Discussion autour d'une lecture commune pour amener les élèves à reconnaître, en contexte, des stratégies liées au processus de lecture et à juger de leur utilité</i></p> <p>Au cours de la lecture d'un texte qui présente un défi d'interprétation, l'enseignant témoigne de sa façon de résoudre ses difficultés de lecture à l'aide de ses stratégies. À partir d'un texte résistant dont il propose la lecture, l'enseignant demande à un sous-groupe d'élèves d'échanger sur leur compréhension et leur interprétation devant les autres élèves de la classe. Ceux-ci les observent et notent les stratégies utilisées par chacun pour construire le sens du texte et surmonter les difficultés. À la suite de l'échange, l'ensemble des élèves fait le point sur les stratégies observées et sur leur efficacité. L'enseignant amène chacun à situer sa connaissance des stratégies explicitées, sa capacité d'y recourir ou son besoin de les consolider.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Planificateur</p> <p>L'enseignant planifie des tâches et des activités dont la diversité favorise l'exploration et l'approfondissement des œuvres par les différents types de lecteurs (difficultés, aisance, champs d'intérêt, etc.) que comporte la classe. Il choisit des textes et propose des choix qui posent des défis (découverte de genres, référent social ou culturel peu connu, multiples possibilités d'interprétation, profondeur d'analyse, écart par rapport à des modèles, etc.) en fonction d'apprentissages ciblés. Il détermine les interventions à privilégier : type de questionnement et d'interaction entre les élèves (discussion collective, cercle de lecture, journal dialogué, etc.), façon de structurer les connaissances et de susciter la réflexion sur la pratique, moment d'établir des liens avec les autres compétences, etc.</p> | <p>Exemple</p> <p><i>Différenciation des textes avec une intention de lecture commune pour reconnaître et apprécier le principe de regroupement de textes dans un recueil</i></p> <p>L'enseignant veut amener les élèves à se représenter un recueil littéraire comme un ensemble organisé de textes. Avec l'aide du bibliothécaire, il s'assure de la disponibilité d'une banque de recueils de poèmes, de contes et de nouvelles littéraires à faire lire par ses élèves. Il planifie ensuite un temps d'échange au cours duquel ils feront appel à leurs connaissances des textes pour répondre à la question : En fonction de quoi les textes d'un recueil peuvent-ils être regroupés? Il tient compte des caractéristiques des élèves pour anticiper la formation de sous-groupes de travail. Il identifie des mots-clés (thème, univers, organisation, etc.) à partir desquels ils formuleront des hypothèses, prendront des notes de lecture, compareront leurs observations, réviseront leurs hypothèses et seront amenés à structurer leurs connaissances. Il prévoit un réinvestissement en communication orale : s'entendre sur un principe de regroupement pour choisir des chansons ou des monologues en vue de constituer un recueil de classe.</p> |
| <p>Guide</p> <p>L'enseignant se réfère à ses connaissances sur la langue et les textes et, en particulier, à ses connaissances sur la littérature pour guider les élèves et les amener à progresser. Il leur propose des activités dans lesquelles ils ont à mettre des textes en réseau et à les comparer pour construire des connaissances, par exemple en dégagant des constantes de genre ou des procédés d'écriture. Il leur montre à faire de leurs acquis textuels, linguistiques et littéraires des outils pour questionner eux-mêmes les textes. Il leur apprend à dégager l'implicite des textes, à accéder à un autre niveau de lecture de même qu'à affiner leurs réactions et leurs appréciations.</p> | <p>Exemple</p> <p><i>Comparaison de romans policiers pour amener les élèves à reconnaître des caractéristiques de personnages tracées à l'aide de différents types de séquences et à réfléchir au caractère stéréotypé ou non de ces personnages</i></p> <p>La classe s'est partagé la lecture de huit romans policiers disponibles chacun en quatre exemplaires. L'enseignant regroupe les élèves en fonction du roman qu'ils ont lu et les amène à observer des séquences narratives, descriptives et dialogales pour dégager les caractéristiques du personnage du policier ainsi que ses rapports avec les autres personnages. Il leur demande de partager leurs constats avec les élèves des autres sous-groupes pour tracer un portrait d'ensemble. Il les invite à reconsidérer ce portrait sous un angle particulier, soit celui de l'image de la femme dans le roman policier. Il les amène ensuite à réfléchir au caractère stéréotypé de certains personnages et à rédiger une séquence descriptive ou dialogale dans laquelle ils apportent une modification au stéréotype.</p> |

ANNEXE B – EXEMPLE DE SITUATION D’APPRENTISSAGE ET D’ÉVALUATION

Les éléments du programme à prendre en considération pour planifier une situation d’apprentissage et d’évaluation sont d’abord présentés de façon abrégée dans un court texte qui résume une situation proposée aux élèves. Aux pages suivantes, la version détaillée de cette situation illustre comment la différenciation pédagogique peut s’inscrire dans la classe de français de la dernière année du cycle et quel rôle l’enseignant peut y jouer à cet égard.

Résumé d’une situation d’apprentissage et d’évaluation planifiée à partir des éléments du programme

Quelle est l’importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l’exercice de différents métiers et professions?

Compétences disciplinaires

Lire et apprécier des textes variés

Écrire des textes variés

Communiquer oralement selon de modalités variées

Compétence transversale
Exploiter l’information

Repères culturels d’ordre linguistique

Les élèves sont amenés à *réfléchir à l’importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l’exercice de différents métiers et professions*. Pour que la classe se donne une meilleure représentation de l’utilisation de la langue dans le monde du travail, les élèves sont invités à explorer une diversité d’emplois. Chaque élève est amené à faire le choix d’un métier ou d’une profession et à *sélectionner des textes écrits et oraux en vue de s’informer sur la place qu’occupe spécifiquement la langue dans ce travail et d’en informer par écrit et oralement* l’ensemble de la classe.

L’enseignant amène les élèves à répondre aux exigences qu’il établit pour l’ensemble de la situation. Une de ces exigences est de *traiter l’information à partir de sources diversifiées (entrevues, ouvrages spécialisés, site Là, tu parles!)*. En cours de réalisation, il intervient pour les aider à structurer de nouvelles connaissances liées à la synthèse. Il peut, par exemple, proposer une activité de lecture et d’écoute pour les amener à *cerner le contenu de textes écrits et oraux* et *élaborer des schémas* et pour leur *apprendre à comparer et à synthétiser l’information*.

En guise de synthèse et à des fins d’évaluation, les élèves auront à rédiger, à partir de nouveaux textes écrits et oraux, un texte *faisant ressortir l’importance de certaines pratiques linguistiques requises dans divers métiers et professions*. Pour conclure, ils réfléchiront sur l’apport de la maîtrise de la langue à l’*exercice d’un emploi au Québec* et feront le point sur leur degré de compétence en français. Au cours d’une discussion, ils se demanderont de quelles façons l’école les prépare aux exigences du monde du travail sur le plan de la langue.

Domaine général de formation

Orientation et entrepreneuriat

Famille de situations
S’informer et informer

Processus et stratégies

Notions et concepts

Figure de style : reconnaître et utiliser les marques propres à la comparaison

Subordination : reconnaître et utiliser la subordonnée corrélatrice de comparaison

Version détaillée d'une situation d'apprentissage et d'évaluation illustrant la différenciation pédagogique

Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions?

Dans la section gauche du tableau, se trouvent différents éléments de la planification de l'enseignant (ex. compétences disciplinaires et transversales, familles de situations en jeu, exigences en fonction des objets d'apprentissage ciblés, choix offerts aux élèves). Dans la section droite, des extraits du profil de trois élèves et de leurs défis d'apprentissage permettent de mieux comprendre les choix que chacun fait selon les tâches demandées par la situation. Un aperçu de leur travail est présenté.

| Planification de l'enseignant | Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation | | |
|--|--|---|---|
| | Victor | Amélie | Omar |
| <p>Occasions d'apprentissage qu'offre la situation</p> <ul style="list-style-type: none"> – En lecture : planification (analyser la situation, se donner une démarche de lecture), compréhension et interprétation (cerner le contenu et l'organisation), évaluation de la démarche; crédibilité des sources; confrontation des informations de diverses sources; recours à des outils technologiques – En écriture : planification, mise en texte et révision – En communication orale : planification, compréhension et prise de parole individuellement et en interaction – Compétences transversales : exploiter l'information, coopérer, exploiter les technologies de l'information et de la communication <p>Traces individuelles à conserver dans un dossier d'apprentissage pendant la durée de la situation</p> <ul style="list-style-type: none"> – Textes annotés; écrits schématiques, descriptifs, explicatifs, d'ordre réflexif – Différents états des textes produits : planification, mise en texte, amélioration et révision, grille de correction, version finale – Notes prises au moment des discussions, enregistrements d'interventions (entrevues, présentation à son équipe ou à la classe, etc.) <p>Traces collectives à conserver pendant la durée de la situation</p> <ul style="list-style-type: none"> – Notes concernant les connaissances acquises (définition, réseaux de concepts, stratégies exploitées, références, etc.) – Liste des métiers et professions utilisée par l'ensemble des élèves – Repères culturels liés à l'usage du français dans le monde du travail (ex. variation linguistique, loi, référents culturels, affichage) | <p>Victor</p> <p><i>Forces</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Participe à la radio scolaire – Communique facilement – Est habile à l'ordinateur – Aime lire des guides ou des documentaires <p><i>Difficultés → Défis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Utilise des méthodes de travail peu efficaces – Organise ses textes avec difficulté – A des faiblesses en orthographe et en conjugaison <p><i>Goûts et champs d'intérêt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Autos | <p>Amélie</p> <p><i>Forces</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Communique facilement, mais avec difficulté dans une langue standard – A de bonnes méthodes de travail – Lit toutes sortes de romans et des biographies – Aime écrire de la fiction <p><i>Difficultés → Défis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Éprouve de la difficulté à enchaîner ses phrases, à utiliser un vocabulaire précis et à accorder les verbes <p><i>Goûts et champs d'intérêt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Cinéma | <p>Omar</p> <p><i>Forces</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Prend des initiatives dans un groupe de travail – S'intéresse à la littérature étrangère et aux romans de guerre <p><i>Difficultés → Défis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Éprouve de la faiblesse dans l'utilisation des connecteurs entre les phrases – Est timide lorsqu'il s'agit de prendre la parole devant la classe (arrivé au Québec il y a trois ans) – A de la difficulté avec la concordance des temps <p><i>Goûts et champs d'intérêt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Soccer – Domaine de la santé |

| Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite) | | | |
|---|---|--|---|
| Planification de l'enseignant | Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation | | |
| Modalités | Victor | Amélie | Omar |
| <ul style="list-style-type: none"> – Tâches individuelles (ex. collecte d'information, rédaction d'écrits diversifiés, préparation au débat, évaluation de la démarche) – Tâches en sous-groupes (ex. échange d'information complémentaire, discussion, réaction au travail des pairs) – Tâches collectives (ex. mise en commun des sources consultées et de l'information, activité de structuration des connaissances, discussion, débat, évaluation de la démarche) | | | |
| MISE EN CONTEXTE ET MISE EN PLACE DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION | | | |
| <p><i>EST-IL IMPORTANT DE MAÎTRISER LE FRANÇAIS POUR EXERCER DIFFÉRENTS MÉTIERS ET PROFESSIONS? FAUT-IL ABSOLUMENT CONNAÎTRE UNE AUTRE LANGUE OU PLUSIEURS LANGUES? LA SITUATION EST-ELLE LA MÊME DANS TOUTES LES PROFESSIONS ET DANS TOUS LES SECTEURS D'ACTIVITÉ?</i></p> | | | |
| <p>Compétence et familles de situations</p> <p>Communication orale : confronter et défendre des idées en faisant part de ses impressions, de ses préjugés, de ses hypothèses et de ses questions</p> <p>Interventions de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> – Établit avec les élèves les secteurs d'activité, les métiers ou les professions à considérer – Suscite l'intérêt pour le sujet, le désir de l'explorer et de l'approfondir en fonction des choix qu'ils pourront faire – Présente aux élèves l'ensemble de la situation (tâches, déroulement, modalités), précise les cibles d'apprentissage, les exigences pour chacune des compétences et leur annonce que les critères d'évaluation seront établis avec eux au moment de réaliser les tâches. <p>Choix des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> – Un secteur d'activités, un métier ou une profession pour lequel ils ont un certain intérêt et qu'ils veulent explorer – La sélection de textes écrits et oraux | <ul style="list-style-type: none"> – Secteur de la vente : vente d'automobiles | <ul style="list-style-type: none"> – Prise de notes durant les discussions – Secteur des services : coiffure | <ul style="list-style-type: none"> – Secteur de la santé : physiothérapie sportive |

Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite)

Planification de l'enseignant

Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation

PREMIÈRE TÂCHE

TROUVER DE L'INFORMATION SUR UN MÉTIER ET FAIRE RESSORTIR L'IMPORTANCE DU FRANÇAIS ET D'AUTRES LANGUES, S'IL Y A LIEU

Compétences et familles de situations

- Lecture et communication orale : s'informer en consultant des personnes-ressources et des sites Internet, traiter l'information de façon critique
- Écriture : informer en préparant le canevas d'entrevue, en prenant des notes organisées et en faisant le compte rendu d'une entrevue
- Communication orale : s'informer auprès de diverses sources
- Exploitation de l'information : systématiser la quête d'information

Exigences

- Trouver de l'information sur le métier dans quelques sources, notamment dans Internet
- Préparer et réaliser une entrevue avec au moins deux personnes qui travaillent dans des commerces, des services spécialisés ou dans des organismes différents et en rendre compte à des pairs
- Visionner au moins deux entrevues présentées sur le site *Là, tu parles!* www.latuparles.qc.ca
- Traiter l'information tirée des différentes sources et en faire une représentation schématique à l'intention des autres élèves de la classe

Choix des élèves

- Les textes pertinents, les personnes à interviewer, les entrevues à écouter dans le site
- Une ou plusieurs personnes avec qui travailler, c'est-à-dire avec qui partager l'avancement de son travail et de qui recevoir de la rétroaction sur le contenu et la forme de ses productions
- Une façon de représenter schématiquement le fruit de son travail

Victor

- Textes dans *Repères*
- Entrevues avec des vendeurs de trois marques différentes
- Dans le site *Là, tu parles!*, écoute des témoignages du garagiste, du camionneur et du cordonnier
- Conservation des textes consultés et de la liste des personnes rencontrées
- Schéma qui fait ressortir ce que le vendeur dit pour répondre aux besoins exprimés par différentes personnes
- Consultation des schémas élaborés par les autres élèves de la classe et modification du sien en fonction des questions qu'on lui pose
- Travail avec Amélie et Omar

Amélie

- Textes dans Internet (avec l'aide de Victor) et dans des revues de mode
- Entrevues avec trois coiffeuses et un coiffeur
- Dans le site *Là, tu parles!*, écoute des témoignages de la coiffeuse et de l'infirmière
- Conservation des textes consultés et de la liste des personnes rencontrées
- Schéma qui montre la coiffeuse avec différentes clientes et qui présente quelques échanges types pour chacune
- Consultation des schémas élaborés par quelques élèves et modification du sien en fonction des questions qu'on lui pose
- Travail avec Victor et Omar

Omar

- Textes dans Internet, revue de sport et biographie d'un sportif
- Entrevue avec le soigneur de son équipe de soccer
- Dans le site *Là, tu parles!*, écoute des témoignages du dentiste et du hockeyeur
- Échange par Internet avec un physiothérapeute du sport
- Schéma qui montre le physiothérapeute dans différentes situations et qui présente quelques échanges et des textes que le professionnel doit lire
- Consultation des schémas élaborés par des élèves qui ont choisi le domaine de la santé et modification du sien en fonction des questions qu'on lui pose
- Travail avec Victor et Amélie

| Planification de l'enseignant | Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation | | |
|---|---|--------|------|
| | Victor | Amélie | Omar |
| <p>Interventions de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> – Précise avec les élèves comment doit s'effectuer la collecte de traces pour le dossier d'apprentissage – Soutient les élèves dans la formulation des critères à se donner pour exécuter la tâche – Guide les élèves, répond à leurs questions et les aide, s'il y a lieu, à surmonter leurs difficultés – Apporte un soutien plus important aux élèves qui éprouvent de grandes difficultés et ajuste ou modifie leur tâche, au besoin – Fait des mises au point en grand groupe afin de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances sur ce qui leur manque pour mener à terme l'activité (ex. utilisation d'un moteur de recherche, façon de comparer l'information et de l'organiser dans un tableau ou un schéma, etc.) – Fait appel à tous pour trouver des personnes à interviewer – Demande de diversifier le type de questions de leur entrevue de travail, d'une entrevue à l'autre ainsi que d'un élève à l'autre <hr/> <p>ACTIVITÉS POUR STRUCTURER LES APPRENTISSAGES DE LA PREMIÈRE TÂCHE</p> <p>Pour améliorer la capacité des élèves à traiter le contenu des textes écrits et oraux, l'enseignant leur propose une première activité réalisée à partir d'exemples de textes communs. Cette activité vise à leur permettre d'acquérir des stratégies plus efficaces et de les mettre à profit dans la tâche. La deuxième activité met en relief les stratégies nécessaires à la préparation et la réalisation d'une bonne entrevue à partir d'un jeu de rôles.</p> <p><u>À faire avant la collecte d'information ou en cours de processus</u></p> <p>ACTIVITÉ AVEC LES ÉLÈVES POUR APPRENDRE À TRAITER L'INFORMATION VENANT DE PLUSIEURS TEXTES ÉCRITS ET ORAUX</p> <p>Interventions de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> – Demande à tous les élèves de lire les mêmes textes qui présentent la profession de vétérinaire, d'écouter une entrevue avec un vétérinaire et de synthétiser le tout en un schéma | | | |

Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite)

Planification de l'enseignant

Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation

DEUXIÈME TÂCHE

RÉDIGER UN TEXTE QUI COMPARE L'UTILISATION DE LA LANGUE DANS QUELQUES MÉTIERS

Compétences et familles de situations

- Lecture et communication orale : s'informer en consultant les textes rédigés par des pairs, traiter l'information de façon critique
- Écriture : informer en comparant l'usage de la langue dans deux métiers
- Communication orale : s'informer en questionnant les auteurs des schémas
- Exploiter les technologies de l'information et de la communication : utiliser un logiciel de traitement de texte

Exigences

- Écrire un court texte pour établir une comparaison avec au moins un autre métier ou une autre profession
- Utiliser différentes marques propres à la comparaison
- Réviser son texte avec l'aide de quelques personnes
- Faire rigoureusement tous les accords dans le groupe du verbe et les vérifier à l'aide du correcteur orthographique
- Se donner une cible de révision à partir de son profil de scripteur
- Réécrire son texte à partir des commentaires des élèves et de l'enseignant

Interventions de l'enseignant

- Soutient les élèves dans la formulation des critères à se donner pour exécuter la tâche
- Guide les élèves, répond à leurs questions et les aide, s'il y a lieu, à surmonter leurs difficultés
- Apporte un soutien plus important aux élèves qui éprouvent de grandes difficultés et ajuste ou modifie leur tâche, au besoin
- Fait des mises au point en grand groupe pour permettre aux élèves d'acquiescer ce qui leur manque pour mener l'activité à terme (procédés permettant de marquer la comparaison, stratégies et notions utiles concernant les accords dans le groupe du verbe)
- Commente les textes en fonction des exigences communes et des cibles personnelles

Victor

Amélie

Omar

Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite)

| Planification de l'enseignant | Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation | | |
|---|--|---|--|
| | Victor | Amélie | Omar |
| <p>Interventions de l'enseignant (Suite)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Questionne les élèves sur l'efficacité de leur démarche d'écriture <p>Choix des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> – Le ou les métiers ou professions avec lequel ou lesquels comparer le sien – Le type de texte à produire (description, dialogue entre deux personnes, etc.) – Deux personnes qui feront des commentaires sur son texte en fonction des exigences de la tâche d'écriture et qui le réviseront sur le plan de la langue (lexique, syntaxe, orthographe) <hr/> <p>ACTIVITÉ POUR STRUCTURER LES APPRENTISSAGES LIÉS À LA DEUXIÈME TÂCHE</p> <p>Afin que les élèves puissent enrichir leurs procédés de comparaison, l'enseignant leur propose des textes dans lesquels il les amène à découvrir différentes façons de comparer des éléments (ex. marqueur de relation, subordonnée corrélatrice, figure de style).</p> <p><u>À faire avant la rédaction ou en cours de processus</u></p> <p>ACTIVITÉ AVEC LES ÉLÈVES POUR APPRENDRE LES PROCÉDÉS PROPRES À LA COMPARAISON</p> <p>Interventions de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> – Demande aux élèves d'écrire quelques lignes pour comparer deux métiers connus dans l'école – Demande aux élèves d'identifier les difficultés de rédaction qu'ils ont éprouvées – Donne aux élèves des textes à lire dans lesquels ils doivent découvrir des façons de faire des comparaisons – Fait travailler les élèves au regard des procédés utiles pour rédiger des comparaisons – Demande à chaque élève d'améliorer ses phrases et de les soumettre à une autre personne – Anime une mise en commun au cours de laquelle la classe dégage des éléments importants à considérer dans une comparaison – Demande à quelques élèves d'explicitier la démarche qu'ils ont suivie et de préciser les ajustements qu'ils ont faits en cours de route | <ul style="list-style-type: none"> – Choisit de rédiger un dialogue dans lequel un vendeur d'automobiles et un plombier discutent de leur façon d'entrer en communication avec des clients – Rédige le texte à l'ordinateur, utilise d'abord un correcteur orthographique et demande ensuite à Justin et à Omar de réviser son texte – Modifie l'emploi des temps des verbes, fait des corrections dans les groupes du verbe (GV) | <ul style="list-style-type: none"> – Choisit de rédiger un dialogue dans lequel une coiffeuse et une diététiste discutent de leur façon de soutenir la communication avec des clients – Consulte son dictionnaire et un dictionnaire de synonymes puis soumet son texte à Patrick et à Caroline – Réécrit son texte final à l'aide de l'ordinateur – Revoit la construction des GV pour éviter les confusions, apporte des corrections aux GV | <ul style="list-style-type: none"> – Choisit de rédiger une description de la profession de physiothérapeute en la comparant avec celle d'un psychologue et en faisant ressortir la capacité de s'adapter à différents clients – Demande à Josiane et à Audrey de réviser son texte, puis fait une dernière vérification avec un correcteur orthographique – Varie les procédés pour marquer la comparaison, apporte des corrections aux GV |

| Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite) | | | |
|---|--|---|---|
| Planification de l'enseignant | Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation | | |
| TROISIÈME TÂCHE | | | |
| <i>DISCUTER À PARTIR DE QUELQUES QUESTIONS : QUELLE EST L'IMPORTANCE DE LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS PARLÉ ET ÉCRIT DANS L'EXERCICE DE DIFFÉRENTS MÉTIERS ET PROFESSIONS? PEUT-ON CLASSER LES MÉTIERS ET PROFESSIONS SELON LES EXIGENCES LIÉES À LA LANGUE ORALE ET ÉCRITE? QUEL CLASSEMENT PEUT-ON PROPOSER?</i> | | | |
| | Victor | Amélie | Omar |
| <p>Compétences et familles de situations</p> <ul style="list-style-type: none"> – Communication orale : informer en prenant la parole individuellement et en interaction – Coopérer : interagir en faisant preuve d'ouverture d'esprit <p>Exigences</p> <ul style="list-style-type: none"> – S'informer sur l'utilisation de la langue dans les métiers en lisant le texte de trois autres élèves pour formuler individuellement des éléments de réponse aux questions – Faire une synthèse en sous-groupe à partir des éléments importants relevés par chacun – Présenter à la classe la synthèse de l'équipe en désignant un porte-parole <p>Interventions de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> – Soutient les élèves dans la formulation des critères à se donner pour exécuter la tâche – Anime une séance de travail collective au cours de laquelle, avec les élèves, il fait une synthèse des réponses de toutes les équipes <p>Choix des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les membres de leur équipe – Le rôle de participant, de porte-parole ou de secrétaire | <ul style="list-style-type: none"> – Ajoute des éléments à son schéma initial – Choisit de faire équipe avec Omar, Justin et Patrick – Est nommé secrétaire par son équipe – À l'aide de l'ordinateur, fait un tableau qui présente un classement des métiers et professions | <ul style="list-style-type: none"> – Fait un nouveau schéma pour organiser l'information – Choisit de faire équipe avec Caroline, Audrey et Josiane – Choisit d'être le porte-parole de son équipe | <ul style="list-style-type: none"> – Ajoute des éléments à son schéma initial – Choisit de faire équipe avec Victor, Justin et Patrick – Choisit d'être secrétaire – Révise le tableau de Victor sur le plan orthographique |

Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite)

Planification de l'enseignant

Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation

QUATRIÈME TÂCHE

ÉVALUER L'EFFICACITÉ DES STRATÉGIES UTILISÉES POUR ATTEINDRE LES CIBLES D'APPRENTISSAGE PRÉCISÉES AU DÉBUT DE LA SITUATION

| | Victor | Amélie | Omar |
|--|---|--|--|
| <p>Exigences</p> <ul style="list-style-type: none"> – Discuter, en sous-groupe, de l'efficacité des stratégies à partir des trois questions proposées – Rédiger individuellement, à la suite de l'échange, un court texte à partir de deux questions choisies – Réviser et corriger individuellement son texte en vue de l'intégrer à son dossier d'apprentissage <p>Choix des élèves</p> <p>Dans un texte d'au moins cinq lignes par question, répondre à deux des trois questions qui suivent :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. À quel moment t'es-tu senti utile à ton ou à tes coéquipiers? Décris en quoi ta collaboration pourrait avoir été profitable pour eux. 2. De quelle façon les tâches et les activités sur les textes écrits ou oraux t'ont-elles permis d'améliorer tes stratégies pour traiter l'information? 3. Parmi les stratégies travaillées dans cette situation, lesquelles considères-tu comme de nouveaux acquis? Explique dans quel contexte tu pourrais les réutiliser. | <ul style="list-style-type: none"> – Consulte son profil – Choisit les questions 1 et 2 | <ul style="list-style-type: none"> – Consulte son profil et les documents qui font état de sa démarche de travail – Choisit les questions 1 et 3 | <ul style="list-style-type: none"> – Consulte les documents qu'il a conservés et les compare avec ceux de ses coéquipiers – Choisit les questions 2 et 3 |

| Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite) | | | |
|---|---|--|--|
| Planification de l'enseignant | Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation | | |
| CINQUIÈME TÂCHE | | | |
| APRÈS LA LECTURE DE TEXTES ET L'ÉCOUTE DE DEUX ENTREVUES FOURNIES PAR L'ENSEIGNANT, RÉDIGER UN TEXTE POUR FAIRE RESSORTIR L'IMPORTANCE DE LA LANGUE DANS DEUX MÉTIERS OU PROFESSIONS (RENSEIGNEMENTS SUR LES MÉTIERS OU PROFESSIONS DE PÊCHEUR, DE POLICIER, DE DENTISTE ET DE JOURNALISTE) | | | |
| | Victor | Amélie | Omar |
| <p>Exigences</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rédiger individuellement un texte pour faire ressortir l'importance de la langue dans deux métiers ou professions – Faire une comparaison avec le métier ou la profession qui a été étudié durant la situation – Réviser, améliorer et corriger son texte en choisissant les moyens les plus appropriés à la tâche – Après avoir rédigé son texte, faire son autoévaluation à partir de critères préétablis pour ce qui est de la compétence <i>Écrire des textes variés</i> et la justifier – Intégrer le texte et l'autoévaluation à son dossier d'apprentissage ou au portfolio <p>Interventions de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> – Présente des critères d'évaluation en lecture et en écriture ainsi que la grille de correction en écriture – Précise que cette production fera partie des traces qu'il considérera pour porter un jugement sur la compétence des élèves à écrire des textes variés <p>Choix des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> – Un métier ou une profession parmi les suivants : pêcheur, policier, dentiste ou journaliste | <ul style="list-style-type: none"> – Choisit de comparer le métier de vendeur d'automobiles avec celui de policier – Pour l'orthographe, admet qu'il n'atteint pas les exigences fixées, même s'il s'est amélioré en ce qui concerne les conjugaisons | <ul style="list-style-type: none"> – Choisit de comparer le métier de coiffeuse et celui de journaliste – Pour l'orthographe, admet qu'elle éprouve encore des difficultés en ce qui concerne les accords dans le GV | <ul style="list-style-type: none"> – Choisit de comparer le métier de physiothérapeute du sport et celui de dentiste – Pour la cohérence, constate qu'il s'est amélioré pour établir clairement les éléments d'une comparaison |

Quelle est l'importance de la maîtrise du français parlé et écrit dans l'exercice de différents métiers et professions? (Suite)

Planification de l'enseignant

Illustration du travail de trois élèves d'une classe qui font des choix en tenant compte de leur profil, de leurs défis ainsi que des apprentissages ciblés dans la situation

SIXIÈME TÂCHE

PRENDRE PART À UNE DISCUSSION À PARTIR DE LA QUESTION SUIVANTE : L'ENSEMBLE DU PARCOURS SCOLAIRE PERMET-IL AUX ÉLÈVES D'ATTEINDRE UN DEGRÉ DE MAÎTRISE DU FRANÇAIS SUFFISANT POUR FAIRE FACE AUX EXIGENCES DE L'UTILISATION DE LA LANGUE DANS LEUR FUTUR CHOIX DE CARRIÈRE OU DANS LA POURSUITE DE LEURS ÉTUDES?

| | Victor | Amélie | Omar |
|--|---|---|---|
| <p>Compétences et familles de situations</p> <p>Confronter et défendre des idées en interagissant oralement : analyser la situation de communication, déterminer le contenu de sa prise de parole et maintenir un point de vue</p> <p>Exigences</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cerner l'enjeu de la question et le point de vue à adopter – Préciser la nature du sujet (ex. faits, opinion, affirmation) et les idées qui s'y rattachent – Sélectionner les éléments qui permettront d'établir un rapport de causalité – Se soucier, de manière générale, de l'utilisation de la langue standard pendant la discussion <p>Interventions de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> – Discute avec les élèves des moyens à adopter pour s'assurer d'une utilisation adéquate de la langue pour confronter et défendre leurs idées – Formule avec les élèves des critères qui assurent la qualité de l'échange (contenu et forme) – Guide la discussion avec l'aide de deux élèves qui expérimentent les rôles de modérateur et d'animateur – Demande aux élèves d'évaluer l'efficacité de leur démarche à partir des critères établis <p>Choix des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> – Le point de vue adopté – Les rôles d'animateur et de modérateur | <ul style="list-style-type: none"> – Utilise ses notes personnelles et son profil d'élève – Reconnaît ses difficultés qui persistent et s'interroge sur sa part de responsabilité et de celle de l'école quant à l'état de ses compétences en français – Anime avec l'aide de l'enseignant | <ul style="list-style-type: none"> – Fait un bilan rétrospectif des interventions ou des attitudes du personnel scolaire qui ont eu un impact positif sur son utilisation de la langue | <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaît différents facteurs scolaires et extrascolaires qui l'aident ou qui créent des embûches (ex. langue maternelle autre que le français à la maison) |

ANNEXE C – PRÉCISIONS SUR L'ÉVOLUTION DES FAMILLES DE SITUATIONS DU PREMIER AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

Les ajustements et les ajouts qui marquent l'évolution des familles de situations au deuxième cycle sont les suivants :

- Les familles du premier cycle *Se construire des repères culturels* et *Expérimenter divers procédés d'écriture* sont incluses dans les autres familles de manière à favoriser une plus grande intégration.
- Pour chaque compétence, les familles de situations sont liées à l'information, à la pensée critique et à la création.

Compétence *Lire et apprécier des textes variés*

- Pour *S'informer*, les élèves doivent recourir à une variété de médias en plus d'une variété de textes courants.
- La famille du premier cycle *Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants* a été renommée *Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation* pour faire ressortir qu'il s'agit de lire et non de produire un texte.
- Dans la famille *Découvrir des univers littéraires*, les textes dramatiques s'ajoutent aux textes narratifs et poétiques.

Compétence *Écrire des textes variés*

- Les explications s'ajoutent aux descriptions dans la famille liée à l'information.
- Les argumentations s'ajoutent aux justifications dans la famille liée à la pensée critique.
- La famille du premier cycle *Inventer des intrigues en élaborant des récits* a été renommée *Créer en élaborant des textes « littéraires »* pour souligner la possibilité de rédiger des textes apparentés à des textes littéraires de toutes sortes (narratifs, poétiques, dramatiques, etc.).

Compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*

- Des précisions ont été ajoutées pour montrer que les situations liées à l'information doivent se dérouler individuellement et en interaction.
- La famille du premier cycle *Défendre une idée* est devenue *Confronter et défendre une idée* pour illustrer que les situations d'interaction ne se font pas toutes sur le mode argumentatif et que le partage d'idées fait aussi partie de la famille de situations liée à la pensée critique; cela devrait favoriser les liens entre les compétences.
- La famille *Découvrir des œuvres de création* a été ajoutée pour favoriser l'écoute et le visionnement de productions artistiques en langue française (pièce de théâtre, récital de poésie, chanson, film, etc.).

ANNEXE D – RESSOURCES TECHNOLOGIQUES EN CLASSE DE FRANÇAIS

Ouvert sur le monde et sensible à la place que les outils technologiques occupent dans la vie des jeunes, l'enseignant doit les aider à mettre les technologies de l'information et de la communication au service du développement de leurs compétences en français. Ces technologies offrent aux élèves des occasions multiples de s'exprimer dans une langue de qualité, de faire preuve de jugement critique, d'accroître leur autonomie, de s'engager dans des projets et de développer une culture de l'information. Pour cela, le fait d'accéder à l'information ne suffit pas. Il faut être en mesure de reconnaître un besoin d'information, d'identifier avec justesse la nature, l'étendue et les diverses modalités d'obtention de l'information requise, de choisir les ressources appropriées ainsi que d'évaluer l'information et d'en tirer profit le mieux possible en fonction de la situation.

L'enseignant doit amener les élèves à acquérir ou à consolider diverses connaissances technologiques et à les exploiter de manière à en faire des ressources utiles à la réalisation de tâches de lecture, d'écriture et de communication orale. Compte tenu de leurs champs d'intérêt, ils pourraient, par exemple, consulter des banques documentaires et participer à la diffusion d'information en s'associant à des communautés virtuelles. Ils pourraient constituer des réseaux avec des jeunes d'autres communautés francophones du Canada et d'ailleurs pour s'informer sur des façons de vivre en français dans différents milieux et pour partager des repères culturels. Ils pourraient également rédiger et commenter des textes en mettant à profit diverses fonctions des logiciels Web de deuxième génération.

Le texte qui suit présente des éléments liés à la navigation et à l'accès à des réseaux de communication au moyen des technologies de l'information et de la communication.

Navigation

Requête informatique

La navigation est vue comme l'action d'utiliser le Web, de l'explorer et d'y rechercher de l'information à partir d'un navigateur ou d'un fureteur, en se déplaçant d'une page ou d'un site Web à l'autre à l'aide d'hyperliens. Pour chercher de l'information dans le Web, c'est-à-dire formuler une requête informatique, les usagers peuvent consulter diverses sources. La requête peut être formulée en langue naturelle (mot, expression, phrase, etc.) ou au moyen d'opérations automatisées ou semi-automatisées proposées par des outils de recherche (moteur, métamoteur, répertoire, aide à la traduction, etc.), par exemple :

- différentes opérations (ex. *tous les mots, au moins un des mots, expression exacte*);
- différents signes (ex. astérisque, guillemets);
- différents outils (ex. *Google, Alta Vista; La toile du Québec, Yahoo, Francité; Grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française).

Parmi les sources dans lesquelles les élèves peuvent chercher de l'information, les banques de données documentaires sont des ensembles de documents organisés en fonction de descripteurs qui correspondent à des principes de classement (ex. nom d'auteur, titre ou catégorie d'ouvrage, date d'édition). Comme ces descripteurs sont désignés par une terminologie utile à la recherche, la fréquentation des banques de données documentaires devrait aider les élèves à prendre conscience des diverses ressources lexicales ou sémantiques dont ils peuvent tirer profit pour accroître l'efficacité de leur recherche (ex. recours à des termes génériques ou spécifiques, à des synonymes, à des termes proches, à des cooccurrences).

« Bruit documentaire »

L'expression « bruit documentaire » utilisée en informatique fait référence aux documents non pertinents trouvés en réponse à une requête. Ce bruit peut être généré par le moteur de recherche qui a répondu à la demande de l'utilisateur en fournissant, par exemple, une liste de pages Web ou de sites classés en fonction de l'ordre alphabétique ou du nombre de fois où ils ont été consultés. L'utilisateur ne peut d'emblée tenir pour acquis que la sélection opérée par l'outil de recherche est adéquate; il lui revient de juger de la pertinence de sa sélection. La profusion d'information disponible dans le Web offre des ressources aisément accessibles aux élèves, mais elle peut devenir une source de surinformation. De ce fait, le développement de méthodes de travail qui permettent de faciliter le repérage, le tri et la réception critique de l'information est impératif.

Signet informatique

Pour faciliter leur recherche et gagner du temps dans leur navigation, les internautes peuvent marquer les pages et les sites qui leur paraissent pertinents et utiles pour répondre à d'éventuels besoins de référence. Les points de repère ainsi constitués peuvent aussi bénéficier à un réseau d'utilisateurs et il est possible de les partager en dressant une liste dans un blogue ou en participant à une indexation collective et publique au moyen d'une plateforme de partage (ex. plateforme del.icio.us).

Lecture numérique

Les recherches actuelles démontrent que la lecture numérique excelle quand il s'agit d'une lecture d'information et d'exploration, ce à quoi correspond la navigation. Par contre, elle achoppe pour la lecture d'étude. Celle-ci serait mieux servie par une approche qui ajoute à la lecture numérique la lecture approfondie du texte imprimé. Il y a donc lieu de s'assurer que les situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves sont placés les amènent à faire un usage complémentaire et judicieux de la lecture sur des supports imprimés et numériques.

Réseau

Un réseau d'utilisateurs informatiques peut répondre à différents besoins de partage ou d'association (échange d'idées, de savoirs, de services, etc.) en fonction d'objectifs ou de champs d'intérêt communs. Le forum, la messagerie instantanée, le courrier électronique, le blogue et le wiki sont différents services et outils utilisés à des fins de communication et qui permettent la création de réseaux.

Forum, clavardage et courrier électronique

Le forum permet à des utilisateurs d'échanger et de discuter sur un sujet donné, d'accéder en tout temps aux propos des autres utilisateurs et de contribuer à l'échange par la production de documents habituellement conçus en tenant compte de l'usage et des normes linguistiques. En cela, le forum se distingue du clavardage qui, lui, s'apparente à la conversation spontanée en langue familière et est marqué par l'invention de mots-symboles propices aux échanges brefs. Dans le cas du courrier électronique, la forme des échanges varie en fonction du caractère plus ou moins officiel ou personnel de la communication. Les élèves doivent apprendre à distinguer la communication formelle de la communication informelle et avoir conscience du degré de latitude que cela implique au regard de l'usage et des normes linguistiques.

Selon la modalité privilégiée, la communication informatique se fait de façon synchrone ou asynchrone. Dans le cas du clavardage, les utilisateurs synchronisent leurs interventions et interagissent de façon simultanée sur les messages qu'ils échangent. Dans le cas des échanges dans un forum et dans le courrier électronique, le message envoyé et la réponse qui y est donnée sont produits en deux temps distincts et la communication est asynchrone.

Blogue et wiki

Le blogue est un site Web tenu par un ou plusieurs utilisateurs, nommés blogueurs, qui s'expriment librement et selon une certaine périodicité sous la forme de billets ou d'articles informatifs ou intimistes, datés à la manière d'un journal de bord, signés et classés par ordre antéchronologique. Ils sont parfois enrichis d'hyperliens, d'images ou de sons et peuvent faire l'objet de commentaires laissés par des lecteurs, ce qui constitue une forme d'interaction.

En informatique, la notion d'interactivité dépasse aujourd'hui largement celle de réponse faite à une machine par un utilisateur. Il est maintenant question de la participation des utilisateurs au développement de sites ou à la personnalisation d'environnements informatiques. Les sites qui utilisent un outil wiki fournissent un exemple à cet effet puisque, par définition, ce sont des sites dont le contenu est développé et évolue grâce à la collaboration d'internautes qui, notamment, produisent les textes ou les modifient en les précisant, les rectifiant, les mettant en relation avec d'autres, etc.

Pourriel et hameçonnage

Le pourriel et l'hameçonnage font partie des pratiques électroniques considérées indésirables. Un pourriel est un message expédié à des utilisateurs à partir d'une liste d'envoi pour faire de la sollicitation non désirée, à des fins mercantiles, frauduleuses ou autrement malveillantes (ex. canular informatique). L'hameçonnage est une technique utilisée pour obtenir sans autorisation des renseignements personnels afin d'usurper l'identité d'un utilisateur (ex. donnée nominative, numéro d'assurance sociale ou de carte de crédit).

Compte tenu des pratiques indésirables et du fait que l'identité des interlocuteurs ne peut pas toujours être aisément vérifiée, les élèves doivent apprendre à reconnaître des indices qui permettent de douter du contenu d'un message (ex. expéditeur inconnu, annonce d'un gain instantané), comme ils doivent apprendre à reconnaître des sources qui permettent de valider officiellement de l'information.

Nétiquette et néthique

La communication dans le Web, si libre soit-elle, n'en demeure pas moins soumise à certaines règles. À cet égard, la nétiquette fait référence aux règles de politesse et de savoir-vivre qui devraient être appliquées dans les communications informatiques (ex. écrire en utilisant seulement des majuscules dans un échange équivaut à crier). Pour sa part, la néthique fait plutôt référence à des règles de conduite à caractère moral, c'est-à-dire à des considérations éthiques associées aux comportements des consommateurs, des producteurs et des diffuseurs d'information qui utilisent Internet (ex. la mise en ligne de contenu par des utilisateurs qui ne respectent pas le droit d'auteur et la propriété intellectuelle pose un problème qui relève de la néthique).

ANNEXE E – PRÉCISIONS RELATIVES À LA CONSTRUCTION DE SENS ET À L'APPRÉCIATION

Dans l'acte de lire-apprécier, qui met en relation lecteur, texte et contexte, les composantes²⁷ de la compétence sont intrinsèquement liées. À l'intérieur de la composante *Construire du sens*, les capacités à comprendre et interpréter un texte et à y réagir le sont aussi.

La compréhension et l'interprétation font l'une et l'autre appel au bagage du lecteur, dans lequel sont intégrées sa vision du monde, ses connaissances générales et spécifiques, ses expériences, ses valeurs et ses croyances. Elles s'exercent toutes deux en interaction dans un rapport qui n'a rien de hiérarchique et qui varie, plus ou moins consciemment, sous l'influence de facteurs tels que les repères culturels dont le lecteur dispose, sa connaissance d'un auteur ou du contexte de production d'une œuvre, le statut du texte, la part d'implicite qu'il comporte, les valeurs qu'il véhicule, les stratégies et procédés qui le structurent ou ses liens avec d'autres textes. La compréhension et l'interprétation seront également influencées par le contexte dans lequel la lecture s'effectue et par la nature de la tâche ou du projet qui les requiert, selon que les exigences sont davantage orientées vers la fidélité au texte ou vers la pluralité des interprétations. Enfin, tout cela conditionne aussi la réaction au texte et, pour cette raison, il est difficile d'imaginer que l'on puisse comprendre et interpréter un texte sans y réagir, la réaction étant partie prenante d'une même dynamique d'interdépendance entre les éléments qui composent l'acte de lire-apprécier.

En dépit de ces interrelations, il peut être utile de distinguer ces éléments à des fins d'apprentissage et d'intervention pédagogique. C'est dans cet esprit que sont apportées, ci-après, des précisions sur ce qu'il faut entendre par comprendre un texte, l'interpréter, y réagir et l'apprécier.

Comprendre

Pour comprendre un texte, le lecteur fait appel à toutes les ressources linguistiques et psychologiques qu'il possède afin d'associer entre eux les éléments constitutifs du texte, de s'en faire une représentation et de lui

attribuer du sens. Il cherche à accéder aussi fidèlement que possible à ce qui est proposé par le texte. Pour cerner avec objectivité ce qu'il contient, le lecteur s'oblige, en quelque sorte, à mettre en veilleuse sa subjectivité et à accorder la priorité au respect des « droits du texte²⁸ ». Dans certaines situations, cette dimension du processus de construction de sens est privilégiée par rapport aux autres. Ce serait le cas, par exemple, de situations où les gestes à accomplir seraient conditionnés par la lecture de consignes de sécurité, de consignes d'examen, de procédures d'expérimentation ou d'indications de guides de voyage.

Interpréter

Dans l'interprétation, un certain équilibre s'établit entre les « droits du texte » et les « droits du lecteur ». En effet, tout en respectant les limites imposées par le texte, c'est-à-dire en évitant de lui conférer une extension de sens démesurée ou de le contredire, le lecteur met à profit les ressources de son objectivité et de sa subjectivité pour lui trouver une résonance personnelle ou lui attribuer divers sens auxquels il donne prise.

Les textes courants comme les textes littéraires peuvent être ouverts, en tout ou en partie, à la possibilité de sens multiples, mais tous n'offrent pas le même potentiel d'interprétation. Ainsi, dans ses conditions habituelles d'utilisation, un mode d'emploi devrait moins prêter à interprétation qu'un monologue humoristique ou un roman. Plus les élèves sont informés du contexte de production des textes, plus ils peuvent être attentifs au contexte dans lequel ils les utilisent. Plus ils sont amenés à fréquenter des textes riches offrant des possibilités d'interprétation multiples et plus l'occasion leur est donnée de confronter leur manière d'aborder les textes avec celle d'autres lecteurs, plus ils peuvent s'ouvrir à la réalité de l'interprétation, c'est-à-dire à la lecture plurielle, et se familiariser avec les exigences de plausibilité qui rendent une interprétation recevable.

27. Voir les composantes de la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, p. 29.

28. Les concepts de « droits du texte » et de « droits du lecteur » ont été développés par Umberto Eco et utilisés en didactique, notamment par Dufays, Reuter et Tauveron.

Réagir

La réaction au texte est située dans un rapport de complémentarité non hiérarchique avec la compréhension et l'interprétation. Elle fait pencher la balance du côté des « droits du lecteur » du fait qu'elle correspond aux effets que le texte produit sur le lecteur à son premier contact, au cours de la lecture ou à son issue. Certains de ces effets sont d'ailleurs programmés directement par le texte et suscitent souvent l'unanimité, alors que d'autres proviennent plus précisément des perceptions individuelles. Ce sont les ressources de sa subjectivité qui sont ici mises à contribution et qui lui permettent de vivre une expérience unique et d'établir un rapport personnel avec le texte : ses goûts, ses sentiments, ses émotions et sa sensibilité se combinent à ce qu'il comprend et interprète. L'ensemble nourrit sa satisfaction, son intérêt, son plaisir de lire et son désir de partage ou encore son insatisfaction, son désintérêt, son désir de mettre un terme prématuré à sa lecture, de la contester ou de la rejeter.

La réaction du lecteur peut prendre différentes formes, comme l'établissement de liens avec sa propre expérience de vie, un questionnement sur certaines valeurs, voire un choix de comportement. Elle peut être située en fonction de stades d'évolution tels ceux déterminés par Sebesta (Giasson, 2000) et qui vont de l'évocation jusqu'à l'évaluation. La dimension personnelle qu'elle apporte à la lecture doit être prise en considération dans l'adoption des attitudes et des habitudes du lecteur. Les élèves doivent apprendre à reconnaître et à expliciter leurs diverses réactions, à les fonder et à les mettre en perspective. Il leur faut apprendre à s'y référer, autant qu'à leur capacité de comprendre et d'interpréter, pour situer leur rapport à la lecture, pour se donner des défis à leur portée et pour choisir des textes qui leur conviennent et qui répondent à leurs besoins.

Apprécier

Les composantes liées à la construction du sens et au jugement critique sont complémentaires et interviennent à tout moment dans la lecture. Toutefois, quand le lecteur se distancie du texte afin de l'apprécier, il fait davantage appel à sa pensée critique, donc à sa faculté de juger. Pour passer du jugement de goût, apparenté à la réaction, au jugement esthétique, il privilégie les outils conceptuels que sont la comparaison et les critères d'appréciation. Il associe ces outils à des ressources telles que ses connaissances encyclopédiques, ses repères culturels, ses connaissances sur les textes courants et littéraires, la grammaire du texte, les modes d'organisation textuelle, la syntaxe, le lexique ou les variétés de langue. L'ensemble, allié à la compréhension, à l'interprétation et aux réactions qui lui ont permis de construire du sens, lui sert à observer attentivement le texte et à le mettre en relation avec d'autres textes pour porter et fonder un jugement individuel ou collectif.

Les aspects considérés pour concevoir une appréciation sont très diversifiés. Ils peuvent concerner le texte lui-même (contenu, organisation, point de vue, etc.), son contexte de production ou celui de sa réception par le lecteur. Ils peuvent aussi varier selon la situation dans laquelle le lecteur se trouve, la tâche ou le projet à réaliser, les personnes avec lesquelles il est en interaction, les connaissances et les ressources à sa disposition, la nature du texte et des autres textes ou œuvres avec lesquels ce texte peut être mis en relation. Le lecteur pourrait, par exemple, s'intéresser à la reconnaissance sociale du texte, au caractère novateur ou convenu des idées exposées, à la validité de l'information présentée, à la spécificité des éléments d'un univers, à la conformité ou à l'écart par rapport aux caractéristiques d'un genre, à l'impact des stratégies ou des procédés exploités ou encore à l'à-propos des choix linguistiques.

Quels que soient les aspects sur lesquels porte l'appréciation, il y a lieu de la contextualiser. En effet, un même élément peut être jugé très différemment selon les critères qui lui sont appliqués, les personnes qui les appliquent et les tâches ou les projets qui en commandent l'utilisation (ex. palmarès de lecture, recommandation d'achats pour des lecteurs spécifiques). Par ailleurs, lorsque des critères sont partagés par différents lecteurs, il devient possible d'en arriver à des jugements similaires avec ou sans négociation. L'analyse de la situation de communication, la confrontation des façons de voir de

différents lecteurs critiques, par exemple celle de l'élève en apprentissage et celle du professionnel en exercice, et le développement de l'habileté à déterminer et à appliquer des critères sont nécessaires à la formation d'un lecteur capable d'une véritable appréciation critique.

Dans le développement de la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, les deux actions sont présentées de manière conjointe plutôt que hiérarchisée. Cela correspond à la volonté que la diversité des situations offertes aux élèves, que la variété des textes abordés et que les interventions pédagogiques privilégiées conduisent au développement intégré de ces deux dimensions. De la lecture fusionnelle à la lecture distanciée, de l'affirmation de préférences à la structuration de connaissances, l'apprentissage et la réflexion qui lui est associée doivent favoriser le développement des élèves-lecteurs dans leur intégralité, c'est-à-dire leur permettre d'accéder aux textes en faisant appel à leur curiosité, à leur sensibilité, à leur culture ainsi qu'à leur besoin de connaître et de structurer leur identité.

Grâce aux dispositifs mis en place par l'enseignant, les élèves devraient progressivement accroître et voir croître leur compétence non seulement en étendue, par la diversité et le nombre des textes fréquentés, mais également en profondeur, par leur capacité à en faire une étude critique. Cela devrait transparaître dans leur efficacité à mobiliser leurs ressources pour expliciter et fonder avec toujours plus d'acuité et de pertinence tant les éléments de compréhension ou d'interprétation et les réactions qui leur servent à construire du sens que les appréciations qu'ils parviennent à faire. Parallèlement, cela devrait aussi se traduire par une efficacité certaine et une relative aisance à recourir spontanément à la lecture pour répondre à divers besoins. L'habitude de réfléchir à leurs pratiques devrait leur permettre de constater que le plaisir de lire peut résulter à la fois d'une satisfaction affective et d'une satisfaction cognitive.

ANNEXE F – ÉQUIVALENCE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

À la lumière des avis reçus et des expérimentations menées de concert avec le milieu scolaire, la formulation des critères d'évaluation des compétences adoptée provisoirement dans la version partielle du programme du deuxième cycle (3^e et 4^e secondaire) a été simplifiée et se rapproche de celle du premier cycle. Les critères ajustés et inclus dans la version complète et définitive du programme (3^e, 4^e et 5^e secondaire) sont équivalents aux précédents et portent sur les mêmes dimensions des compétences, même si certains éléments, comme l'orthographe et la syntaxe, ont davantage été mis en évidence.

Les tableaux qui suivent établissent, pour chaque compétence, l'équivalence des critères du premier cycle et des formulations provisoire et définitive des critères du deuxième cycle.

| CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE <i>LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS</i> | | |
|---|--|--|
| 1 ^{er} cycle | 2 ^e cycle (formulation provisoire) | 2 ^e cycle (formulation définitive) |
| Compréhension des éléments significatifs d'un ou de plusieurs textes | Compréhension approfondie d'un ou de plusieurs textes | Compréhension juste d'un ou de plusieurs textes |
| Interprétation fondée d'un ou de plusieurs textes | Interprétation fondée et étoffée d'un ou de plusieurs textes | Interprétation fondée d'un ou de plusieurs textes |
| Justification pertinente des réactions à un ou à plusieurs textes | Justification pertinente et étoffée de la réaction et du jugement critique | Réaction fondée à un ou plusieurs textes |
| Jugement critique et fondé sur divers textes ou œuvres à partir de critères | | Jugement critique et fondé sur un ou plusieurs textes |
| Recours à des stratégies de lecture appropriées | Démarche adaptée à la situation | Recours à une démarche et à des stratégies appropriées |

| CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS | | |
|---|---|---|
| 1^{er} cycle | 2^e cycle (formulation provisoire) | 2^e cycle (formulation définitive) |
| Adaptation à la situation d'écriture | Pertinence du choix des ressources linguistiques, textuelles et culturelles | Adaptation à la situation de communication |
| | Rigueur dans l'utilisation des sources de référence | |
| Cohérence du texte | Cohérence du texte (contenu, organisation et point de vue) | Cohérence du texte |
| Justesse du vocabulaire | Respect de l'usage et des normes linguistiques (lexique, syntaxe, ponctuation et orthographe) | Utilisation d'un vocabulaire approprié |
| Construction des phrases et ponctuation appropriées | | Construction des phrases et ponctuation appropriées |
| Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale | | Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale |
| Recours à des stratégies d'écriture appropriées | Adaptation de la démarche à la situation | Recours à une démarche et à des stratégies appropriées |

**CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES
EN SITUATION D'ÉCOUTE INDIVIDUELLE OU EN INTERACTION**

| 1^{er} cycle | 2^e cycle (formulation provisoire) | 2^e cycle (formulation définitive) |
|--|--|---|
| Compréhension des éléments significatifs | Compréhension approfondie d'une ou de plusieurs productions orales | Compréhension juste d'une ou de plusieurs productions orales |
| Interprétation critique et fondée | Interprétation fondée et étoffée d'une ou de plusieurs productions orales | Interprétation fondée d'une ou de plusieurs productions orales |
| Pertinence des observations faites sur les choix linguistiques et culturels | Justification pertinente et étoffée de la réaction et du jugement critique | Réaction fondée à une ou plusieurs productions orales |
| | Pertinence des observations faites sur les choix verbaux, paraverbaux et non verbaux du ou des locuteurs | Jugement critique et fondé sur une ou plusieurs productions orales |
| Recours à des stratégies d'écoute appropriées | Démarche adaptée à la situation | Recours à une démarche et à des stratégies appropriées |

| CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES EN SITUATION DE PRISE DE PAROLE INDIVIDUELLE OU EN INTERACTION | | |
|--|--|---|
| 1^{er} cycle | 2^e cycle (formulation provisoire) | 2^e cycle (formulation définitive) |
| Adaptation des propos à la situation | Pertinence du choix des ressources verbales, paraverbales, non verbales et culturelles | Adaptation à la situation de communication |
| | Pertinence des interventions | |
| Cohérence des propos | Cohérence du texte (contenu, organisation et point de vue) | Cohérence des propos |
| Clarté de l'expression | Adaptation de la variété de langue à la situation | Utilisation d'éléments verbaux appropriés |
| | Respect de la langue standard et correction appropriée | |
| Utilisation d'éléments prosodiques appropriés | Pertinence du choix des ressources paraverbales et non verbales | Utilisation d'éléments non verbaux et paraverbaux appropriés |
| Recours à des stratégies de prise de parole appropriées | Adaptation de la démarche à la situation | Recours à une démarche et à des stratégies appropriées |

Bibliographie²⁹

Communication orale

BENVENISTE, Claire-Blanche. *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 1997, 164 p. (Collection L'essentiel français).

BERGERON, Réal, Lizanne LAFONTAINE et Ginette PLESSIS-BÉLAIR (dir.). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, 248 p. (Collection Éducation-Recherche).

DOLZ, Joaquim et Bernard SCHNEUWLY. *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 1998, 211 p.

GAGNÉ, Gilles, Luc OSTIGUY, Louis LAURENCELLE et Roger LAZURE. *Recherche didactique sur l'utilisation de variantes phoniques du français oral soutenu chez les élèves québécois*, Montréal, Université de Montréal, 1999, 197 p. (Collection Recherches et essais, n° 18).

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *La conversation*, Paris, Seuil, 1996, 92 p. (Collection Mémo).

LAFONTAINE, Lizanne. *Enseigner l'oral au secondaire*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007, 139 p.

PRÉFONTAINE, Clémence, Monique LEBRUN et Martine NACHBAUER. *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Logiques, 1998, 253 p.

VALDMAN, Albert, Julie AUGER et Deborah PISTON-HATLEN (dir.). *Le français en Amérique du Nord : État présent*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, 583 p.

Écriture

GAULMYN, Marie-Madeleine de, Robert BOUCHARD et Alain RABATEL. *Le processus rédactionnel : Écrire à plusieurs voix*, Paris, L'Harmattan, 2001, 317 p.

PRÉFONTAINE, Clémence. *Écrire et enseigner à écrire*, Montréal, Logiques, 1998, 381 p.

REUTER, Yves. *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996, 181 p.

TIMBAL-DUCLAUX, Louis. *L'écriture créative*, Paris, RETZ, 1986, 175 p.

ROCHE, Anne, Andrée GUIGUET et Nicole VOLTZ. *L'atelier d'écriture*, Paris, Bordas, 1989, 139 p.

RODARI, Gianni. *Grammaire de l'imagination*, Saint-Germain-du-Puy, Rue du monde, 1997, 223 p.

Lecture et littérature

ADAM, Jean-Michel et Françoise REVAZ. *L'analyse des récits*, Paris, Seuil, 1996, 96 p. (Collection Mémo).

ARON, Paul, Denis SAINT-JACQUES et Alain VIALA (dir.). *Le dictionnaire de la littérature*, Paris, Presses universitaires de France, 2002, 663 p.

BIRON, Michel, François DUMONT et Élisabeth NARDOUT-LAFARGE, collaboration de Martine-Emmanuelle LAPOINTE. *Histoire de la littérature québécoise*, Montréal, Boréal, 2007, 689 p.

CANVAT, Karl. *Enseigner la littérature par les genres : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck, 1999, 296 p.

CANVAT, Karl (dir.). *Littérature 3^e/6^e. Référentiel*, Bruxelles, DeBoeck, 2003, 229 p. (Collection Parcours et Références).

Dictionnaire des genres et notions littéraires, Paris, Encyclopædia Universalis et Albin Michel, 1997, 919 p.

DUFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR. *Pour une lecture littéraire*; vol. 1 : *Approches historique et théorique*, vol. 2 : *Bilan et confrontations*, (réédité en 2005), Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, 302 p.; réédition de 2005, 381 p.

29. Plusieurs des ouvrages mentionnés dans la bibliographie sont commentés dans le site Web du Ministère (www.mels.gouv.qc.ca). L'ensemble des documents ministériels et la référence à des sites pertinents pour les enseignants de français sont également disponibles à cette adresse.

DUMORTIER, Jean-Louis. *Lire le récit de fiction*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2001, 496 p.

EVRARD, Franck. *La nouvelle*, Paris, Seuil, 1997, 62 p. (Collection Mémo).

FONDANÈCHE, Daniel. *Paralittératures*, Paris, Vuibert, 2005, 734 p.

FOURTANIER, Marie-José et Gérard LANGLADE (dir.). *Enseigner la littérature*, Toulouse, Delagrave, 2000, 316 p.

GAGNON, Anne, Carl PERREAULT et Huguette MAISONNEUVE. *Guide des procédés d'écriture*, Montréal, Renouveau pédagogique, 2006, 94 p.

GENETTE, Gérard. *L'œuvre de l'art : La relation esthétique*, Paris, Seuil, 1997, 292 p.

GENGEMBRE, Gérard. *Les grands courants de la critique littéraire*, Paris, Seuil, 1996, 63 p. (Collection Mémo).

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

KADDOUR, Hédi. *Aborder la poésie*, Paris, Seuil, 1997, 90 p. (Collection Mémo).

LEBRUN, Monique (dir.). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Québec, MultiMondes, 2004, 313 p.

PIÉGAY-GROS, Nathalie. *Introduction à l'intertextualité*, Paris, Dunod, 1996, 186 p.

PILOTE, Carole. *Guide littéraire. Analyse, plan, rédaction, procédés, courants et genres*, 2^e édition, Montréal, Beauchemin-Chenelière Éducation, 2007, 144 p.

POSLANIEC, Christian et Christine HOUYEL. *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Éducation, 2000, 352 p.

REUTER, Yves. *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Dunod, 1996, 179 p.

REUTER, Yves. *La description : Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF, 2000, 230 p.

ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996, 198 p.

TAUVERON, Catherine. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 2001, 123 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.

VAN GRUNDERBEECK, Nicole, Manon THÉORET, Roch CHOUINARD et Sylvie C. CARTIER. *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*, Montréal, Université de Montréal, 2004, 340 p.

VANDENDORPE, Christian. *Du papyrus à l'hypertexte*, Cap-Saint-Ignace, Boréal, 1999, 271 p.

Communication orale, écriture, lecture et culture

COLLÈS, Luc, Jean-Louis DUFAYS, Geneviève FABRY et Constantino MAEDER. *Didactique des langues romanes : Le développement de compétences chez l'apprenant (Actes du colloque de Louvain-la-Neuve janvier 2000)*, Bruxelles, De Boeck, 2001, 621 p.

Revue : *Cahiers pédagogiques, Dialogues et cultures* (FIPF), *Éducation et francophonie* (ACELF), *Enjeux* (CEDOCEF), *Français aujourd'hui, Le français dans le monde*, *LIDIL* (LIDILEM), *Littérature, Pratiques* (CRESEF), *Québec français* (AQPF), *Recherches* (ARDPF), *Repères*.

TOMASSONE, Roberte (dir.). *Grands repères culturels pour une langue : Le français*, Paris, Hachette Éducation, 2001, 304 p.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 p.

Langue et grammaire

ADAM, Jean-Michel. *Les textes : Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2005, 223 p.

ARCAND, Richard. *Figures et jeux de mots*, Belœil, La Lignée, 1991, 354 p.

BRONCKART, Jean-Paul. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996, 351 p.

CATACH, Nina. *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, Paris, Larousse, 1994, 1327 p.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992, 927 p.

CHARAUDEAU, Patrick et Dominique MAINGUENEAU. *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002, 661p.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*, 4^e édition, Paris, Armand Colin, 2002, 263 p.

MAINGUENEAU, Dominique. *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette, 1999, 155 p. (Collection Les Fondamentaux).

NADEAU, Marie et Carole FISHER. *La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin, 2006, 239 p.

PERRET, Michèle. *Introduction à l'histoire de la langue française*, Paris, SEDES, 1998, 191 p.

RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL. *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994, 646 p.

TOMASSONE, Roberte. *Pour enseigner la grammaire*, Toulouse, Delagrave, 1996, 317 p.

