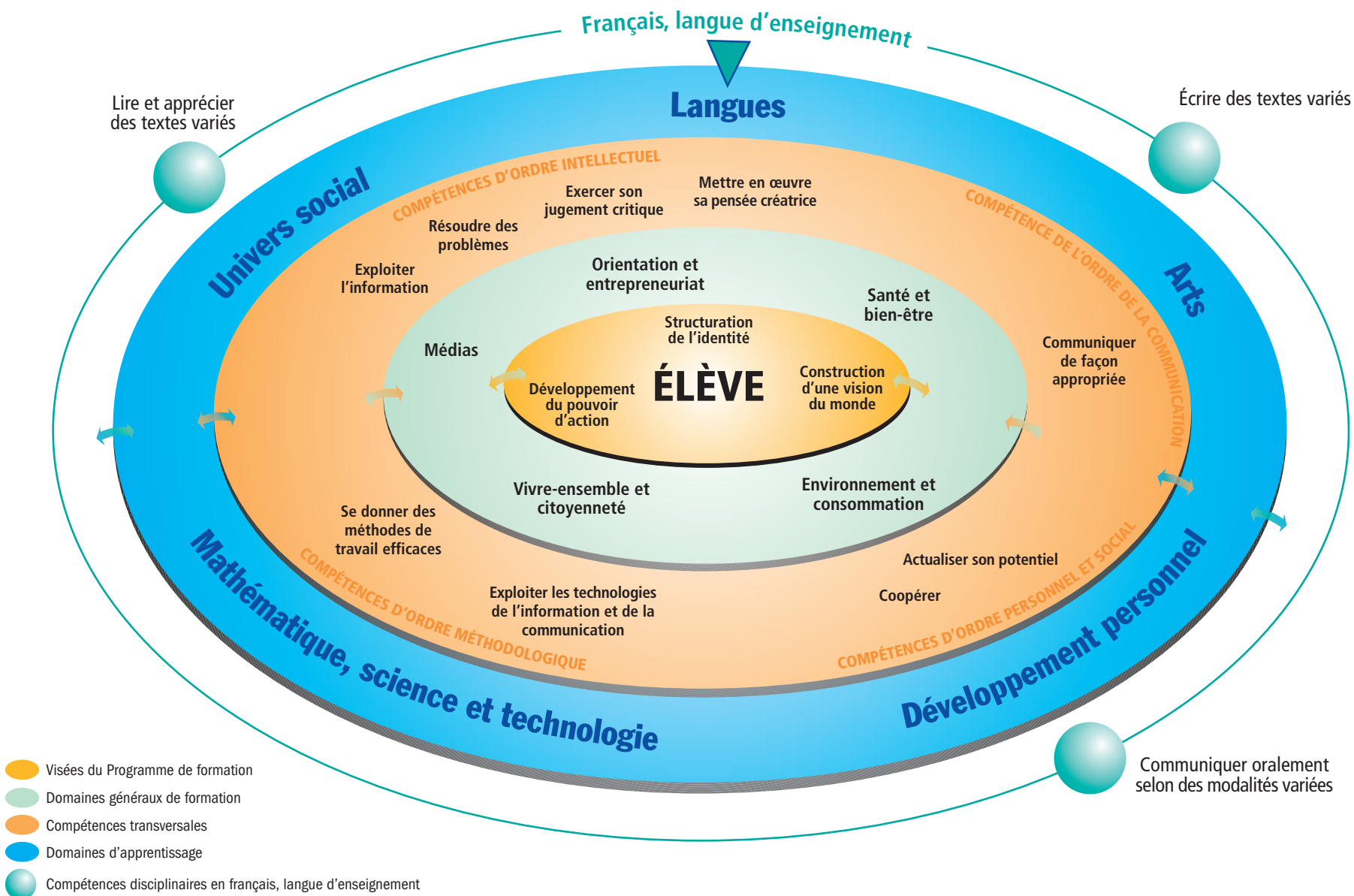




**Français,
langue d'enseignement**

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



Structure du programme de français, langue d'enseignement

Présentation de la discipline

- **Langue et culture** : deux dimensions essentielles de la classe de français
- **Repères culturels**
- **Compétences à développer**
- **Contexte pédagogique**
 - Pour donner du sens aux apprentissages en français : des familles de situations
 - Travail systématique sur la langue
 - Rôle de l'élève
 - Rôle de l'enseignant
- **Relations entre le français, langue d'enseignement, et les autres éléments du Programme de formation**
 - Relations avec les domaines généraux de formation
 - Relations avec les compétences transversales
 - Relations avec d'autres disciplines
- **Du primaire au secondaire**

Compétences

Lire et apprécier des textes variés

- Sens de la compétence
- Des familles de situations variées
- Composantes de la compétence
- Critères d'évaluation
- Attentes de fin de cycle
- Tableau synthèse des familles de situations
- Processus et stratégies

Écrire des textes variés

- Sens de la compétence
- Des familles de situations variées
- Composantes de la compétence
- Critères d'évaluation
- Attentes de fin de cycle
- Tableau synthèse des familles de situations
- Processus et stratégies

Communiquer oralement selon des modalités variées

- Sens de la compétence
- Des familles de situations variées
- Composantes de la compétence
- Critères d'évaluation
- Attentes de fin de cycle
- Tableau synthèse des familles de situations
- Processus et stratégies

Éléments d'apprentissage : notions et concepts

Grammaire du texte, grammaire de la phrase, lexique, variétés de langue, langue orale

Bibliographie

Présentation de la discipline

J'étais plus que simplement bouleversé par la grande qualité de l'écriture et le sens dramatique de l'auteur, j'étais pâmé, reconnaissant de l'existence même d'une œuvre aussi forte écrite dans mon pays, dans mon fond de province, dans ma ville!

Michel Tremblay

Langue et culture : deux dimensions essentielles de la classe de français

Facteur déterminant de la réussite scolaire, la maîtrise du français par tous les élèves représente un défi majeur pour l'école québécoise. Tous les enseignants partagent la responsabilité d'amener chaque élève à utiliser les ressources de la langue française. L'enseignant de français joue un rôle particulier en ce sens, puisqu'il lui revient d'aider l'élève à acquérir une maîtrise de la langue lui permettant de s'adapter à une grande diversité de situations. Cette maîtrise, indissociable de la fierté de parler et d'écrire en français, est à la source du pouvoir et de l'autonomie du citoyen désireux de participer pleinement à la vie démocratique.

Comment comprendre ce qui est dit ou écrit? Comment dire ce que l'on comprend? Comment exprimer ce que l'on ressent? Comment trouver les mots justes pour expliciter sa pensée? Obligé de faire face à des réalités de plus en plus complexes, l'élève du secondaire doit apprendre à manier avec adresse les mots et les structures de la langue française pour communiquer. Il poursuit l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale amorcé au primaire. Ce faisant, il continue à structurer sa pensée et à accroître sa rigueur intellectuelle.

Est-il possible d'aimer lire, écrire et communiquer oralement? Peut-on résister à la recommandation d'un lecteur passionné, au désir d'émouvoir quelqu'un dans une lettre, au besoin de prendre part à une discussion pour défendre ses idées? Le plaisir de l'élève croît s'il trouve de l'intérêt dans ce que l'enseignant propose, si sa curiosité est éveillée et si les défis offerts sont à sa mesure. L'élève développe sa confiance en lui parce qu'il saisit que son engagement et ses efforts contribuent à faire de lui quelqu'un de plus en plus compétent en français. Il prend conscience que les connaissances qu'il acquiert et les stratégies qu'il développe le rendent apte à faire face à une variété de situations de plus en plus complexes. Il comprend qu'apprendre à lire, à écrire et à communiquer oralement, c'est accroître son autonomie en développant un large éventail de ressources utiles, non seulement en classe de français et à l'école, mais aussi pour toute la vie.

Dans un contexte scolaire ouvert sur le monde, l'élève participe à des activités culturelles en français et lit des œuvres francophones d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Il développe sa sensibilité à l'égard de la langue et de la culture. Petit à petit, il prend conscience de son appartenance sociale et culturelle. Il se donne des repères et apprend à se respecter, à respecter les autres ainsi qu'à s'affirmer culturellement en tant que francophone et Québécois, quelle que soit son origine.

Repères culturels

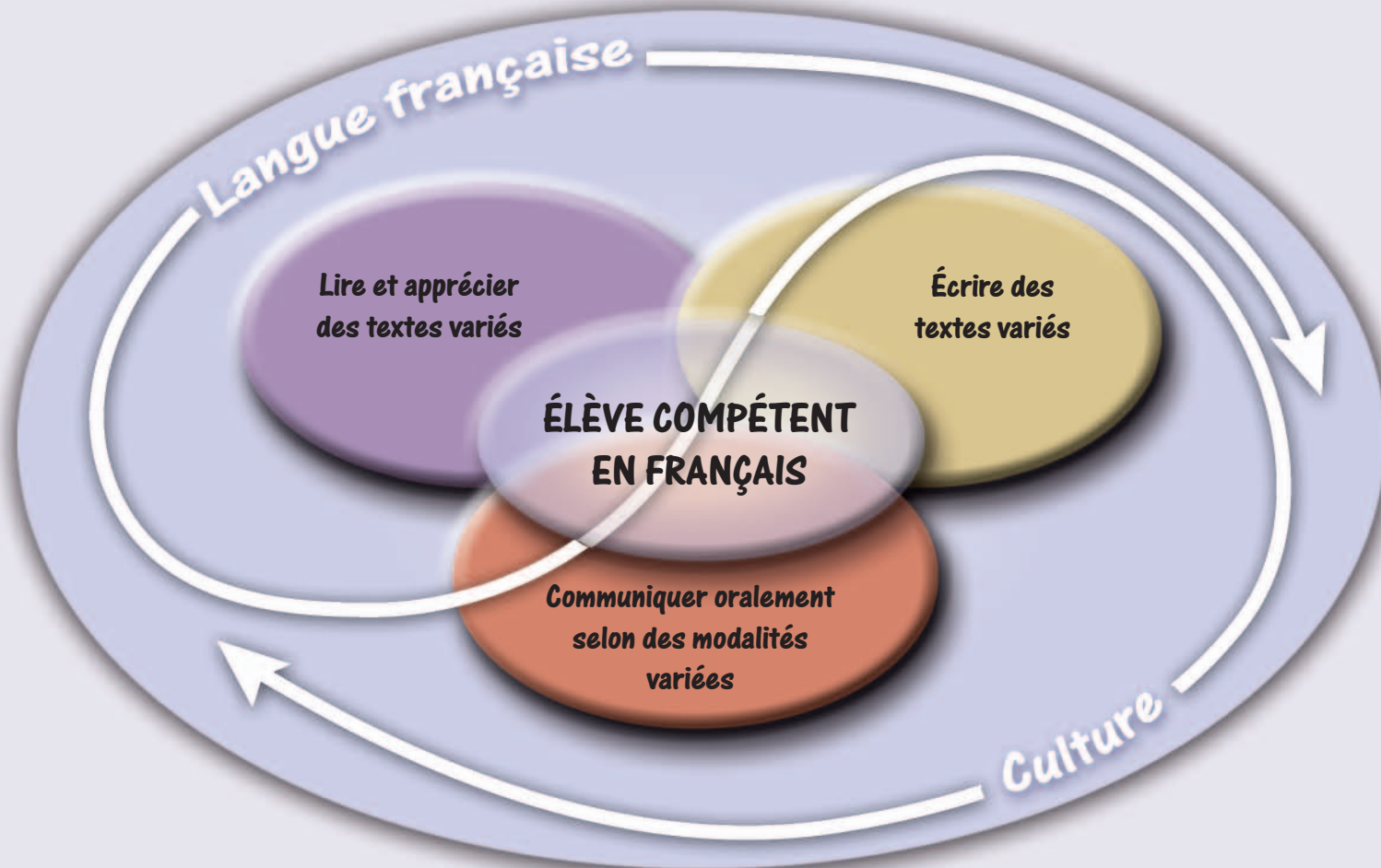
Se donner des repères culturels, c'est s'intéresser au passé et s'ouvrir au présent; c'est concevoir la culture à la fois comme un héritage et comme un ensemble d'expériences à vivre. Bien que les repères soient personnels et constituent les *pierres de gué* de chacun, ils s'acquièrent majoritairement dans les contextes scolaire et communautaire. Dans cette optique, la fréquentation guidée de lieux de culture (théâtre, musée, galerie, bibliothèque, exposition scientifique ou artisanale, foire du livre, maison de la culture, salle de presse, station de télévision communautaire, etc.) amène l'élève à se donner les clés nécessaires pour accéder à des œuvres diversifiées et découvrir les multiples facettes de l'univers culturel de sa région. En rencontrant des représentants de la culture vivante (écrivains, illustrateurs, conteurs, comédiens, journalistes, artisans de la radio, etc.), il peut être sensibilisé à diverses pratiques culturelles et développer progressivement une attitude d'ouverture à leur égard.

Appelé à lire des textes littéraires, l'élève apprend à apprécier des œuvres significatives et découvre que la littérature véhicule l'héritage culturel des différents peuples. À travers les poèmes, les fables, les bandes dessinées, les nouvelles et les romans, il multiplie les expériences littéraires concluantes. Il est invité à se constituer un répertoire personnalisé qui inclut des réactions, des jugements critiques, des commentaires d'appréciation ainsi que des réflexions témoignant de sa compréhension et de son interprétation. À ces traces de lecture s'ajoutent des références à d'autres textes narratifs et poétiques, de même qu'à des transpositions d'œuvres à l'écran ou à la scène. En conjuguant sa sensibilité et sa raison, l'élève apprivoise des univers symboliques dans lesquels les mythes et les légendes s'inscrivent en filigrane, ce qui lui permet d'interpréter et d'apprécier différemment les œuvres qu'il aborde. Par ailleurs, les connaissances relatives au monde du livre

et de l'édition contribuent à le guider à travers une culture textuelle.

Pour bâtir ses propres repères culturels, l'élève a besoin d'être placé dans un contexte de *cheminement culturel*. Ce cheminement nécessite un accompagnement. Il ne peut se faire qu'avec le soutien de l'enseignant, qui joue un rôle de guide, de médiateur et de *porteur culturel*. Ainsi, l'enseignant favorise l'exploration et la découverte d'univers narratifs et poétiques particuliers. Il fait en sorte que l'élève s'inspire des façons de faire des écrivains pour se familiariser avec un bon nombre de procédés d'écriture. Il l'amène à créer des réseaux (différentes œuvres d'un même auteur, d'une même collection, d'un même genre, etc.) et à déceler les effets de style (formules types, jeux de sonorités, particularités syntaxiques, stéréotypes, etc.). Il le sensibilise également aux différences de la langue parlée dans la francophonie, à l'évolution de la langue française, au lien étroit qui existe au Québec entre langue et histoire collective. Tout en développant ses compétences, l'élève développe une attitude positive à l'égard de la langue française et construit des connaissances sur la langue, les textes et la culture.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER



Pour développer ses compétences en français, l'élève est placé dans des contextes riches où langue française et culture sont continuellement sollicitées. Les trois compétences sont interreliées et plusieurs situations d'apprentissage font appel à plus d'une compétence. Par exemple, si les élèves d'une classe doivent établir un consensus relativement au choix d'une sortie éducative, en sous-groupes, ils se documentent (*Lire et apprécier des textes variés*) sur les activités culturelles offertes dans leur région. Puis chaque équipe présente à la classe l'activité qu'elle privilégie et défend son choix (*Communiquer oralement selon des modalités variées*). Après avoir exploité l'information et exercé leur jugement critique (compétences transversales), les élèves conviennent d'une sortie et rédigent une recommandation à l'intention du conseil d'établissement (*Écrire des textes variés*).

Contexte pédagogique

Peut-on apprendre sans essais et sans erreurs? En classe de français, il doit régner un climat de confiance tel que les *risques pour apprendre* sont bienvenus : confronter son interprétation d'un texte avec celle d'autrui, chercher à employer des mots techniques dans un compte rendu, s'efforcer d'utiliser une langue soignée lorsqu'on agit comme porte-parole, etc. Les élèves doivent pouvoir compter sur les valeurs de respect et d'ouverture : ouverture aux particularités de chacun, mais aussi émerveillement devant la richesse de la langue française et de la culture francophone. Par ailleurs, c'est en alliant rigueur et souplesse que l'enseignant encourage les élèves à rele-

ver, seuls ou en équipe, de nouveaux défis et à se soucier de la qualité de leurs productions. Faire de la classe de français un lieu de questionnement et une communauté d'apprentissage, voilà le contexte essentiel à mettre en place.

Pour donner du sens aux apprentissages en français : des familles de situations

La maîtrise de la langue s'acquiert à partir de pratiques variées et fréquentes. Pour développer ses compétences, l'élève doit se trouver dans des situations significatives, diversifiées et de complexité variable. L'enseignant doit donc mettre en place des contextes spécifiques d'appren-

tissage, appelés *familles de situations*, qui permettent à l'élève de donner du sens à ses apprentissages en français. Le tableau ci-après présente les familles privilégiées pour chaque compétence, et ce, pour chacune des années du cycle. Chaque famille comporte trois dimensions inter-reliées qui donnent du sens aux activités proposées à l'élève : un agir (ex. *informer*), un objet d'apprentissage propre à la classe de français (ex. *descriptions*) et des buts (*pour...*). Tous ces éléments sont présentés dans le tableau synthèse des familles de situations de chaque compétence, aux pages 102, 112 et 123.

Familles de situations				
Lire et apprécier des textes variés	S'informer en ayant recours à des textes courants pour...	Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants pour...	Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques pour...	Se construire des repères culturels en établissant des liens entre des œuvres littéraires pour...
Écrire des textes variés	Informer en élaborant des descriptions pour...	Appuyer ses propos en élaborant des justifications pour...	Inventer des intrigues en élaborant des récits pour...	Expérimenter divers procédés d'écriture en élaborant des textes inspirés de repères culturels pour...
Communiquer oralement selon des modalités variées	S'informer en ayant recours à l'écoute pour... Informer en prenant la parole individuellement pour...	Défendre une idée en interagissant oralement pour...		

Chaque famille offre à l'enseignant la possibilité de créer un grand nombre de scénarios d'apprentissage par la variation de l'un ou l'autre des éléments de la communication (sujet traité, intention poursuivie, destinataire, point de vue adopté, etc.) et des conditions de réalisation de la tâche ou du projet. D'autres facteurs favorisent la diversité en classe : le travail individuel ou en sous-groupe, le mode de diffusion (ex. journal, affiche, présentation multimédia, émission de radio, site Internet, récital), l'obligation ou la possibilité d'utiliser un ordinateur, le temps alloué ou l'échéancier imposé, les outils de référence disponibles ou autorisés, l'accès à la bibliothèque.

Par ailleurs, le degré de complexité peut varier d'une situation à l'autre. Plus la tâche est complexe, plus elle demande à l'élève d'orchestrer de nombreuses ressources internes et externes et de manier la langue avec précision et finesse. La tâche demandée doit laisser une certaine latitude à l'élève pour l'obliger à déterminer lui-même les étapes de sa démarche et à choisir des stratégies appropriées. L'introduction de contraintes entraîne aussi des exigences particulières. Ainsi, l'enseignant peut inciter les élèves à utiliser ou à transférer certains apprentissages spécifiques (ex. insérer un dialogue ou une citation dans un texte; utiliser le vouvoiement pour une entrevue avec un écrivain; jouer le rôle d'un lecteur de bulletin de nouvelles).

Pour favoriser l'interrelation des compétences et susciter davantage l'intérêt et l'engagement des élèves, des familles peuvent être combinées, par exemple s'informer et informer en lisant et en élaborant des descriptions. Elles peuvent aussi nécessiter le recours à des compétences transversales particulières ou à des compétences développées dans les autres disciplines, ce qui favorise une meilleure intégration des apprentissages. De plus, pour

tenir compte des champs d'intérêt et des besoins de chacun, l'enseignant peut proposer à des groupes d'élèves des tâches différenciées et accueillir leurs suggestions. Ainsi, chaque élève a la possibilité de faire des apprentissages significatifs et de progresser en réalisant des projets à sa mesure.

Comment l'enseignant peut-il utiliser le programme?

Pour planifier les situations d'apprentissage et orienter ses actions auprès des élèves, l'enseignant se sert du programme comme d'un guide. Il s'inspire des familles de situations pour proposer des expériences culturelles et des tâches ou des projets variés, stimulants, complexes et liés aux domaines généraux de formation. Les composantes des compétences, les critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle, les processus et stratégies ainsi que les notions et concepts lui fournissent de multiples pistes pour intervenir de façon différenciée auprès des élèves. Il se réfère aux composantes des compétences pour structurer des séquences d'apprentissage qui placent les élèves dans un réel contexte de développement de compétences disciplinaires et transversales. Les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle constituent des balises pour intervenir en évaluation. Les processus et stratégies lui offrent également des balises pour observer l'élève en action, l'amener à diversifier ses façons de faire et l'aider à savoir quand et comment utiliser ses connaissances. Les notions et concepts précisent les éléments d'apprentissage prescrits pour le cycle et indispensables à la réalisation de tâches complexes. Il importe de rappeler que l'enseignant a toute la latitude voulue pour agencer les éléments du programme de français de façon significative et les adapter aux besoins particuliers de ses élèves.

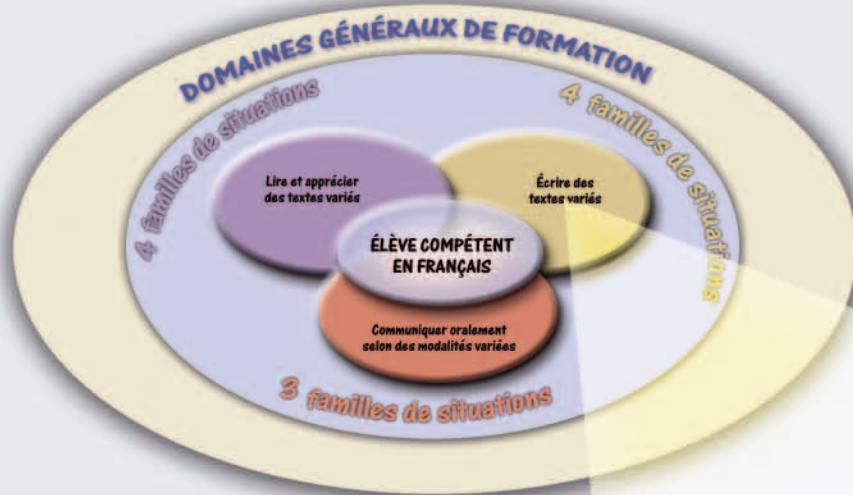
Comment reconnaître un élève compétent en français?

L'élève compétent *sait agir* dans une situation donnée en mobilisant et en utilisant efficacement un ensemble de ressources. En français, il peut mettre en jeu simultanément plusieurs éléments appelés composantes :

- il met en branle un savoir-faire lié à la lecture et à l'appréciation (*Construire du sens*), à l'écriture (*Élaborer un texte cohérent*) ou à la communication orale (*Construire du sens et Intervenir oralement*), ce qui l'amène à activer un processus et à faire appel à des stratégies;
- il fait appel à des compétences transversales, particulièrement *Exercer son jugement critique*, *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* et *Communiquer de façon appropriée*, afin d'orienter son savoir-faire;
- il mobilise les connaissances qu'il possède et il en construit de nouvelles dans l'action (*Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture*); ainsi, il comprend que les connaissances sont intimement liées à l'exercice de la compétence;
- il pose un regard distancié sur lui-même, sur une action ou sur un ensemble d'actions (*Réfléchir à sa pratique de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur*) afin d'acquérir de l'autonomie et de favoriser le transfert de ses apprentissages.

Par ailleurs, grâce à l'accompagnement de l'enseignant, l'élève accroît son plaisir de lire, d'écrire et de communiquer oralement. Il développe une attitude positive à l'égard de la langue française et de la culture francophone et se constitue graduellement des repères culturels variés. De plus en plus conscient de ses compétences, il prend une part active à la vie de sa classe et de sa communauté.

RELATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FRANÇAIS



Les compétences en français se développent dans des contextes spécifiques d'apprentissage appelés familles de situations. Ces familles trouvent tout leur sens en se greffant sur les domaines généraux de formation.

Chaque famille de situations présente des défis ou des obstacles qui obligent l'élève à faire appel à toutes les composantes d'une compétence. Ces composantes amènent l'élève à activer simultanément des processus et des stratégies appropriés ainsi que des notions et concepts pertinents. Chaque famille est l'occasion d'apprentissages communs et particuliers; elle est un lieu privilégié de transfert.



Travail systématique sur la langue

Lorsque des temps d'arrêt sont nécessaires pour aborder un nombre limité d'éléments bien ciblés, l'enseignant propose à l'élève des activités décontextualisées où certains éléments d'apprentissage (stratégies, notions, concepts) sont mis en relief. C'est l'occasion de construire de nouveaux concepts, d'acquérir des stratégies, de développer la capacité à analyser une phrase ou à appliquer une règle de grammaire, etc. L'enseignant veille à ce que l'élève perçoive le lien étroit qui existe entre ces activités et les situations contextualisées.

Imaginons la situation suivante.

Après avoir assisté à une pièce de théâtre, les élèves d'Hélène auront la possibilité de rencontrer le metteur en scène, les comédiens et les autres artisans du spectacle qui ont accepté de leur accorder une entrevue. En prévision de cette rencontre, qui se déroulera bientôt, les élèves ont préparé des questions. Hélène fait un temps d'arrêt pour explorer les différentes structures de la phrase interrogative et faire ressortir leurs caractéristiques à l'oral et à l'écrit. À la lumière des notions et des concepts abordés, les élèves revoient la formulation de leurs questions et y apportent des ajustements. Après avoir examiné les travaux en cours, Hélène propose de s'intéresser au regroupement des questions en fonction des aspects et des sous-aspects retenus. En équipe, les élèves comparent leurs canevas d'entrevue pour vérifier s'ils peuvent les enrichir ou les modifier. Comme le directeur de la troupe a demandé à recevoir les questions par courriel avant la rencontre, les élèves révisent méticuleusement leurs textes en portant attention aux tournures interrogatives, à la variété de langue, à la ponctuation, à l'accord des verbes dans les inversions, à l'utilisation du trait d'union et à l'orthographe d'usage. Une fois les entrevues réalisées, Hélène demande aux élèves d'écrire des comptes rendus

pour le journal de l'école. Le premier brouillon rédigé, elle abordera...

Dans cette classe de français, l'enseignante tient compte simultanément des domaines généraux de formation, des compétences transversales et des compétences disciplinaires, tout en accordant une place importante à l'étude de la grammaire et de l'orthographe. Dans cet esprit, *faire de la grammaire* à l'école, c'est notamment :

- réfléchir sur l'organisation et le fonctionnement de la phrase et du texte, sur l'organisation du lexique ainsi que sur l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage;
- découvrir les grandes régularités du fonctionnement de la langue et des textes;
- comprendre que la langue est un système cohérent et non une série de règles sans liens entre elles;
- se préoccuper des différences entre l'oral et l'écrit.

En somme, *faire de la grammaire*, c'est accomplir un travail systématique sur la langue et les textes pour développer ses compétences de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur. C'est donc se doter d'outils efficaces pour affiner sa compréhension et assurer la qualité de ses productions. Pour être efficace, un tel travail doit être régulier, systématique et lié à une situation qui lui donne tout son sens. L'élève doit non seulement connaître des notions et construire des concepts, mais aussi développer des stratégies pour savoir quand et comment utiliser ses connaissances.

L'enseignant de français est sensible au fait que l'élève doit construire sa connaissance des règles pour être en mesure d'y recourir adéquatement. Il l'amène à observer des phénomènes langagiers, à en découvrir les règles d'organisation et de fonctionnement de même qu'à évaluer leur apport au sens de la phrase et du texte. Il lui apprend à identifier ces phénomènes, c'est-à-dire à les

reconnaître avec certitude grâce aux procédures stables et systématiques que sont les manipulations syntaxiques (déplacement, effacement, addition, détachement, dédoublement, substitution, etc.). Il l'aide à acquérir des stratégies pour vérifier si ses phrases sont bien construites, bien ponctuées et si les accords orthographiques sont conformes à la norme. L'utilisation d'une terminologie spécifique (métalangage) est essentielle pour communiquer efficacement en classe, pour réfléchir sur la langue, pour nommer les phénomènes linguistiques et textuels, pour décrire avec précision les démarches de travail et pour consulter les dictionnaires ainsi que les grammaires.

Le présent programme de français reconduit, à l'égard de la grammaire, les orientations de celui de 1995 et privilégie la description de la langue que préconisent les grammaires dites *nouvelles*. Cela signifie qu'une attention particulière est accordée à la dimension syntaxique et que la langue – abordée en allant du texte à la phrase, de la phrase aux groupes de mots, puis des groupes de mots aux mots – est vue comme un ensemble de systèmes (syntaxe, morphologie, lexique, orthographe, phonétique, phonologie). L'élève est amené à analyser la langue et les textes des autres pour mieux les comprendre ainsi qu'à examiner ses textes pour les améliorer et les corriger.

Rôle de l'élève

Guidé, stimulé et encouragé par son enseignant, l'élève s'engage et est actif dans ses apprentissages : il se pose des questions, fait des liens avec ce qu'il sait déjà, confronte ses représentations, etc. Il peut davantage accepter de relever des défis à sa mesure parce qu'il comprend l'importance d'acquérir des stratégies et des connaissances ainsi que de réfléchir à ses réussites et à ses difficultés. Petit à petit, il diversifie et enrichit consciemment le contenu de sa *boîte à outils* (repères culturels, processus, stratégies, notions, concepts, etc.) et peut y faire

appel avec plus d'efficacité. Il saisit aussi que c'est en lisant qu'il apprend à lire, que c'est en écrivant qu'il apprend à écrire, que c'est en prenant la parole souvent qu'il trouve plus aisément les mots pour exprimer ses idées. Afin de prendre conscience de ses progrès et de se représenter le chemin parcouru, il garde des traces de ce qu'il a appris. En mettant à profit ses compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement dans des projets interdisciplinaires et des activités parascolaires, il découvre que le français est un atout indispensable pour réussir à l'école et dans la vie.

Rôle de l'enseignant

En tout temps, l'enseignant de français doit pouvoir répondre aux questions de l'élève : « Pourquoi faut-il se documenter? À quoi sert le schéma narratif? Pourquoi faut-il souligner les verbes dans une phrase? » En tout temps, l'élève doit pouvoir se dire : « Je rédige des questions pour préparer une entrevue avec un auteur qui vient nous rencontrer. Je fais un tableau qui permet de comparer les informations tirées de deux textes pour avoir une meilleure idée de la position que je veux défendre. Je m'efforce de prendre la parole en classe parce que je veux être capable d'intervenir en public. » L'enseignant a donc la responsabilité de faire ressortir des liens entre les différents apprentissages de la classe de français afin que l'élève donne du sens à ce qu'on lui demande de faire. Tout un défi? C'est le prix à payer lorsqu'on veut faire apprendre pour la vie.

Attentif aux besoins et aux champs d'intérêt des élèves, l'enseignant de français est l'entraîneur qui leur propose des situations stimulantes et exigeantes. Il est l'expert qui cible les apprentissages à effectuer à l'égard de la langue et des textes et qui en balise la progression. Il est le guide qui apprend aux élèves à faire des liens avec ce qu'ils ont appris au primaire et à systématiser de nouvelles connais-

sances. Il est le médiateur qui les amène à devenir autonomes en prenant conscience de leurs démarches et en posant un regard critique sur elles. Il est également le *passer culturel* qui leur permet de découvrir des œuvres littéraires variées, de vivre des expériences culturelles et de reconnaître l'apport de la culture dans leur propre vie. Il est un modèle linguistique et culturel crédible à qui les élèves se réfèrent et demandent conseil. Il est enfin l'animateur qui favorise le partage d'idées et le travail en coopération, soucieux que sa classe devienne une communauté d'apprentissage dont il est lui-même un membre influent.

Tout au long du cycle, l'enseignant se préoccupe prioritairement de soutenir l'élève dans ses apprentissages. Il le questionne pour vérifier si sa représentation des concepts est juste, s'il sait appliquer une règle et à quel moment il doit recourir à une stratégie donnée. Il observe l'élève et lui demande d'expliquer sa démarche. Il commente ses productions orales et écrites en précisant ce qu'il devrait améliorer. Il guide l'élève pour que celui-ci insère des pièces significatives dans un portfolio ou se constitue un répertoire diversifié d'œuvres littéraires. Il lui demande de faire une autoévaluation de ses productions et vérifie si elle concorde avec sa propre évaluation. En outre, il discute avec lui pour l'encourager à réfléchir à ses démarches et à se donner des défis d'apprentissage. À la fin du cycle, l'enseignant évalue les processus de même que les productions de l'élève et il porte un jugement sur le degré de développement de ses compétences. Pour ce faire, il doit s'appuyer sur des productions effectuées dans différents contextes ainsi que sur les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle précisés pour chaque compétence.

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

Le Programme de formation préconise une plus grande ouverture aux réalités des jeunes d'aujourd'hui. On y traite, entre autres, d'environnement, d'orientation et de citoyenneté. Toutefois, si l'on veut que l'école offre à l'élève de multiples situations d'apprentissage à travers des problématiques qui le rejoignent, il faut s'assurer de traiter ces réalités avec pertinence. Quel est l'apport spécifique du cours de français lorsque l'élève a un problème à résoudre ou une activité à organiser? Quelle peut être la contribution de la langue et de la culture? Comment peuvent-elles orienter sa façon d'aborder une réalité? Et réciproquement, comment les apprentissages en langue peuvent-ils bénéficier de l'apport de démarches amorcées dans le cadre d'autres apprentissages disciplinaires?

Relations avec les domaines généraux de formation

Santé et bien-être

S'interroger sur le rôle de la lecture, de l'écriture et de la communication orale dans sa vie, c'est notamment réfléchir à ce qui contribue à l'équilibre de l'être humain. La lecture est-elle uniquement source de détente? Quels bénéfices retire-t-on de la rédaction d'un journal personnel? Pourquoi certains personnages de romans et de films donnent-ils l'impression d'être des personnes équilibrées et d'autres, non? Est-on d'accord avec leurs comportements? Le fait d'apprendre à reconnaître les sentiments de personnages et à trouver les mots justes pour nommer ce qu'on ressent soi-même favorise une meilleure connaissance de soi et une communication plus efficace avec les autres.

Orientation et entrepreneuriat

L'élève découvre peu à peu que de nombreux métiers et professions présentent des attentes élevées à l'égard des

compétences langagières. C'est notamment le cas dans les milieux de l'édition, de la communication, de la science, de la technologie, des relations publiques, de l'enseignement, du théâtre et de la chanson. Pour se familiariser avec les exigences du monde du travail, il mène, seul ou avec d'autres, des projets qui peuvent le conduire, par exemple, à publier un recueil de textes, à produire un journal, à concevoir une campagne publicitaire, à créer une page Web, à accueillir des invités dans sa classe, à animer une émission de radio ou un spectacle à l'école. Il peut aussi choisir de faire du bénévolat à la bibliothèque scolaire ou d'animer *l'heure du conte*, destinée à de jeunes enfants.

Environnement et consommation

Avec quelles productions culturelles est-on en contact? Des livres, des disques, des films, des spectacles, des cédéroms? En français ou en anglais? L'usage de l'ordinateur entraîne-t-il vraiment une économie de papier? Voilà autant de questions que la classe de français peut traiter pour aborder la consommation et l'environnement. Comme ces sujets suscitent de vifs débats, l'élève apprend à confronter des points de vue diversifiés avant de prendre position. Par la suite, il peut choisir de rédiger, à l'intention des adolescents, des conseils en matière d'achat, un code d'éthique relatif à l'utilisation de jeux électroniques, un récit de science-fiction qui se déroule dans une contrée où il n'y a plus d'automobiles, etc.

Médias

Par ailleurs, l'observation de la variété des usages de la langue dans le domaine des médias contribue au développement du jugement critique. L'adolescent apprend à comparer les façons de traiter un sujet dans une revue,

un film documentaire ou une publicité, par exemple, ainsi qu'à reconnaître le public visé. Pour ce faire, il porte attention à la variété de langue utilisée par les personnages, aux clichés, etc. Il établit graduellement ses propres critères et peut justifier ses critiques. Lorsqu'il produit lui-même des messages, il est sensible à ses destinataires et il fait des choix en conséquence.

Vivre-ensemble et citoyenneté

L'exercice de la démocratie est indissociable d'une prise de parole réfléchie et respectueuse. L'élève découvre qu'un des devoirs du citoyen est de s'informer afin de pouvoir soutenir sa position sur un sujet. S'il veut que sa pensée soit bien comprise par tous, il doit organiser ses propos et employer des mots justes et précis. Invité à prendre souvent la parole en classe ou dans un groupe de travail, il apprend à écouter les autres et à respecter leurs opinions, à trouver le ton approprié et à contrôler son impulsivité. Il apprend ainsi à user à bon escient du pouvoir de la parole et à prendre sa place dans des débats qui l'intéressent. L'enseignant de français l'encourage à donner son opinion dans le journal scolaire, à participer à des comités consultatifs, à intervenir dans des assemblées et à réfléchir aux effets de ses interventions sur les autres.

Relations avec les compétences transversales

Compétences d'ordre intellectuel

Quel est l'apport des compétences transversales dans le développement des compétences en français? Comme les compétences transversales sont présentes dans toutes les disciplines, l'élève a l'occasion de les développer dans des contextes divers. Il peut se rendre compte, par exemple,

des ressemblances et des différences entre le fait de *mettre en œuvre sa pensée créatrice* pour rédiger un poème, pour inventer un objet ou pour créer une chorégraphie. L'intégration d'une compétence transversale à une compétence en français donne une impulsion supplémentaire à cette dernière. Par exemple, on ne se limite pas à lire un seul texte, mais on consulte des sources variées et on traite l'information; on explore et confronte plusieurs idées avant de proposer par écrit une solution pour résoudre un problème complexe; on écoute plusieurs points de vue avant de porter un jugement critique sur un film qu'on a vu.

Compétences d'ordre méthodologique

Les compétences transversales d'ordre méthodologique amènent l'élève à réfléchir plus systématiquement à ses démarches de travail et à l'efficacité des moyens choisis. En français, il apprend à analyser rigoureusement une situation et il développe une démarche à la fois souple et rigoureuse pour lire, écrire et communiquer oralement. Les technologies numériques lui offrent des outils puissants lui permettant de planifier, de faire une recherche documentaire, de mettre en forme des idées, d'améliorer et de corriger des textes. De plus, elles ouvrent des voies nouvelles pour la diffusion des productions orales et écrites (ex. site Internet, forum de discussion, courriel, radio).

Compétences d'ordre personnel et social

Être compétent, c'est aussi *actualiser son potentiel*, pouvoir expliciter sa démarche pour reconstituer un univers littéraire, pour identifier ses forces et ses faiblesses en écriture, pour expliquer les regroupements de son répertoire d'œuvres littéraires, pour savoir quand prendre la parole. En classe de français, l'élève apprend à se définir comme membre d'une communauté d'apprentissage et à se situer par rapport à la culture francophone. Par ailleurs, l'intégration de la compétence *Coopérer* apporte une dimension supplémentaire aux apprentissages que l'élève doit

faire au regard de la discussion ou de l'écriture. On ne discute pas seulement pour le plaisir d'échanger, mais aussi pour résoudre un problème ou prendre collectivement une position. On peut aussi coopérer pour produire un texte collectif de plus grande envergure.

Compétence de l'ordre de la communication

Si la communication est au cœur des apprentissages en français, la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée* attire l'attention sur la complémentarité des langues et des langages. Conscient de son profil de lecteur, de scripteur, d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur, l'élève dispose de plus en plus de ressources qu'il peut mettre au service de la communication, qu'elle soit orale ou écrite. Il peut comparer les codes et les usages sociaux propres à la langue française avec ceux d'autres langages. Il découvre petit à petit que la mathématique ou la musique, par exemple, sont régies par des règles, comme le français, et que la qualité de sa communication sera enrichie s'il sait les harmoniser.

Relations avec les autres disciplines

C'est à l'élève qu'il revient de mobiliser, dans toutes les autres disciplines, les apprentissages qu'il effectue en français, notamment en ce qui a trait à la lecture, dont le rôle est capital. L'élève lit pour s'informer, pour comprendre et effectuer une tâche. Il devient de plus en plus sensible aux différents sens que les mots peuvent avoir selon les contextes. Par exemple, le mot *fonction* n'a pas le même sens dans une grammaire que dans un texte en histoire, dans un problème en mathématique ou dans la conception d'une machine en technologie. Les disciplines autres que le français donnent aussi à l'élève des outils pour comprendre et interpréter les textes : la ligne du temps en histoire, les cartes en géographie, les graphiques en mathématique, les schémas et procédures en science et technologie ainsi qu'en éducation physique et à la santé,

les illustrations en arts plastiques, les récits bibliques en enseignement moral et religieux.

Il est essentiel d'envisager l'écriture comme un moyen privilégié pour aider l'élève à organiser et à préciser sa pensée. Aussi les enseignants de toutes les disciplines demandent-ils régulièrement aux élèves, par exemple, de rédiger une définition, de créer un réseau de concepts, de décrire un phénomène, d'exprimer leurs réactions, de donner et de justifier leur opinion. Les productions courtes et régulières qui en découlent, où l'on exige l'emploi du vocabulaire propre à la discipline et celui de structures linguistiques correctes, permettent aux élèves de constater que l'écriture les aide à apprendre.

La communication orale joue un rôle similaire. Être capable de décrire un territoire, de discuter d'un enjeu moral, d'expliquer des changements sociaux ou sa démarche demande à l'élève d'analyser la situation afin de bien saisir ce qui est attendu dans chaque discipline et de planifier son intervention en conséquence. La prise de parole dans un groupe, pour poser une question ou pour agir comme porte-parole d'une équipe, représente une expérience enrichissante dans toutes les disciplines si l'on accorde à l'élève le temps de structurer ses idées et de trouver les mots justes pour les exprimer. L'enseignant doit être attentif à l'élève qui expérimente de nouvelles structures ou qui emploie des mots techniques, car ce dernier est en train d'apprendre à communiquer oralement. Il a besoin, dans toutes les disciplines comme dans le cours de français, de bénéficier du soutien de l'adulte ainsi que de ses pairs et d'être encouragé à faire des essais.

Du primaire au secondaire

Lire des textes variés

Apprécier des œuvres littéraires

À la fin du primaire, l'élève peut lire avec une certaine efficacité une grande diversité de textes courants et littéraires. Il parvient à en dégager les éléments d'information tant implicites qu'explicites en ayant recours à des stratégies variées. De plus, il réagit sommairement à différents aspects des textes. Il peut également se référer à un grand nombre d'œuvres de qualité tirées de la littérature jeunesse, principalement des albums et de courts romans, et se prononcer avec une certaine assurance à propos de ces œuvres.

Écrire des textes variés

En outre, l'élève a appris à rédiger des textes variés avec une certaine efficacité dans différents contextes et en recourant à des stratégies appropriées. Ses écrits comportent souvent plusieurs paragraphes et ses phrases sont habituellement claires et ponctuées correctement. Il utilise un vocabulaire assez varié, sait orthographier les mots appris (au nombre d'environ 3000) et est en mesure d'effectuer, la plupart du temps, pour les cas les plus simples, les accords du verbe, de l'adjectif attribut, du participe passé avec *être* et les accords dans le groupe du nom.

Communiquer oralement

En communication orale, l'élève a acquis une certaine aisance dans l'exploration de nombreux sujets, et cela, en interaction avec ses pairs. Lorsqu'il partage ses propos, il s'exprime généralement avec clarté dans divers contextes reliés à la vie de la classe ou de l'école. Il sait employer des formes du français standard adaptées à la situation de communication. Au cours de ses discussions, il respecte

les règles de communication établies et utilise quelques-unes des stratégies qu'il a apprises.

Au secondaire, l'élève doit réinvestir les apprentissages effectués au primaire. Graduellement, il élargit son bagage de stratégies et y recourt de façon plus autonome. Il apprend à analyser des situations de communication plus complexes et à tenir compte des différents paramètres qui les caractérisent. En lecture et en écriture, il fait des apprentissages systématiques relatifs à la cohérence, au contenu et à l'organisation des textes. Il lit et apprécie simultanément des textes variés et développe cette compétence en faisant appel à sa pensée critique. Il approfondit également sa compréhension du système de la langue en mettant en relation les notions et concepts liés à la grammaire du texte et à la grammaire de la phrase. En communication orale, tant dans des situations d'écoute que de prise de parole individuelle ou interactive, il aborde de manière systématique les particularités des usages de la langue orale.

COMPÉTENCE 1 Lire et apprécier des textes variés

On ne sait jamais quand un livre, un mot, une phrase peut tomber au bon moment dans la tête de quelqu'un et l'aider à changer, à vivre.
Abla Farhoud

Sens de la compétence

Dans une société marquée par la profusion des informations et des connaissances disponibles, par l'abondance de la production littéraire ainsi que par l'omniprésence des médias, l'élève doit devenir un lecteur efficace, critique et autonome. À l'école comme à la maison, il est constamment appelé à lire des textes de toutes sortes. Dans les bibliothèques scolaires et publiques qu'il est invité à fréquenter régulièrement, il doit tirer profit d'une grande diversité d'écrits. Il développe sa capacité à s'engager dans des lectures de plus en plus exigeantes, allant de l'article d'encyclopédie au roman, en passant par l'article de journal, le dossier de revue spécialisée ou le texte provenant d'Internet. Médiateur, l'enseignant lui présente des textes *résistants* qui offrent des défis de compréhension ou d'interprétation; il lui propose des tâches complexes afin qu'il puisse affiner ses stratégies de lecture et en développer de nouvelles.

La lecture de textes courants et littéraires se conjugue étroitement avec l'appréciation de ces textes. Ainsi, la compétence *Lire et apprécier des textes variés* repose sur la qualité de la compréhension, la justesse de l'interprétation et la justification des réactions. Elle permet à l'élève de découvrir le monde et la langue sous divers angles, de réaliser une grande diversité de tâches ou de projets en classe de français et dans toutes les autres disciplines. La compétence peut être cernée par les composantes présentées ci-après et explicitées dans le schéma de la page 101. Ces composantes sont intrinsèquement liées et ne doivent être abordées qu'en relation les unes avec les autres. C'est

dans leur complémentarité que se définit au quotidien la compétence et que s'effectuent les apprentissages qui lui sont associés.

Construire du sens

Que la lecture soit intégrale ou partielle, individuelle ou en sous-groupe, elle doit être planifiée. Lire pour comprendre une réalité, préparer la critique d'un livre, saisir l'univers d'un auteur ou participer à un groupe de discussion, voilà qui donne lieu à des situations assez différentes pour que l'élève réfléchisse à la façon d'aborder les textes et aux moyens à utiliser afin de retenir les informations pertinentes pour la tâche à réaliser. Le texte mérite qu'on s'y attarde vraiment, qu'on fasse ressortir ce qu'il a à dire et qu'on s'intéresse à sa construction. Il revient toutefois à l'enseignant d'amener l'élève à délaisser la perspective du sens unique et absolu. En effet, un texte littéraire comporte souvent plus d'une signification, ce qui peut aussi être le cas de divers textes courants. Différentes interprétations peuvent être proposées par les élèves. Bien que plusieurs d'entre elles puissent être acceptables et coexister, il arrive que certaines s'avèrent mieux fondées. Dans tous les cas, il importe que les interprétations suggérées soient soutenues par le texte et ne soient contredites par aucun de ses éléments : pour construire du sens, l'élève doit concilier les *droits du texte* et les *droits du lecteur*. Il apprend progressivement à aborder les textes de façon autonome et à établir des liens entre des éléments d'un ou de plusieurs textes, ainsi qu'entre ces éléments et ses expériences

de lecteur. Quant à ses réactions, elles sont personnelles et proviennent de l'effet que le texte produit sur lui. L'élève est non seulement attentif au texte, mais également à sa démarche de lecteur : il lui faut évaluer l'efficacité des stratégies auxquelles il recourt et la pertinence des connaissances qu'il mobilise.

Porter un jugement critique

L'élève a besoin d'être étroitement guidé par l'enseignant pour accéder à une lecture distanciée et apprécier des textes littéraires et des textes courants. Il lui faut apprendre à poser sur le texte un regard éclairé et à porter sur celui-ci un jugement critique à l'aide de critères qui varieront selon le genre du texte, la tâche ou le projet à réaliser et son propre niveau de développement. Cet apprentissage se fait par un travail fréquent de mise en relation de plusieurs textes. Il peut s'agir, par exemple, de livres d'une même série, de textes qui adoptent des formes stéréotypées ou qui s'en éloignent. Le développement du regard critique s'accompagne de la confrontation de ses appréciations avec celles de ses pairs et avec des commentaires d'experts.

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

En lisant fréquemment des textes riches et variés, l'élève acquiert de nouvelles connaissances sur un grand nombre de sujets, mais aussi sur la langue, sur les textes et sur sa propre culture. Il devient de plus en plus conscient du

fait qu'il doit recourir à de nombreuses connaissances et stratégies pour comprendre et interpréter les textes lus et que, ce faisant, il accroît son bagage personnel. Au fil de ses lectures de textes littéraires et courants, l'élève se constitue des repères culturels qui l'aident à situer leur contexte linguistique, littéraire, géographique ou historique. Il découvre ainsi que la lecture d'un texte courant peut servir à la compréhension et à l'interprétation d'un texte littéraire et que la lecture de textes d'un même genre ou d'un même auteur permet de dégager progressivement les caractéristiques de ce genre ou la manière d'écrire de cet auteur.

Réfléchir à sa pratique de lecteur

L'élève qui arrive au secondaire a déjà un bagage appréciable de lectures à son actif. Il est capable de parler de lui-même comme lecteur; il peut, par exemple, expliquer pourquoi il préfère certains personnages ou genres de textes. En présence d'un nouveau texte, il sait qu'il doit tenir compte de ses caractéristiques de lecteur. Il apprend à mettre en branle une démarche appropriée et à adopter des stratégies afin de comprendre et d'interpréter ce qu'il lit, quelles que soient ses réactions initiales au texte. La lecture de textes diversifiés, l'expérience de textes plus exigeants et le recours à la lecture dans les autres disciplines lui permettent de constater ses progrès et de se donner des défis de lecture à sa portée.

Des familles de situations variées

Pour que l'élève développe la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, l'enseignant le place dans des contextes stimulants liés à quatre familles de situations, chacune d'elles permettant à l'élève d'activer toutes les composantes de la compétence à des degrés divers et de faire des apprentissages spécifiques. Par l'exploitation des domaines généraux de formation, l'élève a accès à des projets et à des tâches favorisant des utilisations pertinentes et intéressantes de ses lectures. À cet égard, des

Programme de formation de l'école québécoise

exemples sont fournis dans le tableau synthèse des familles de situations présenté à la suite des attentes de fin de cycle à la page 102.

S'informer en ayant recours à des textes courants

En classe de français, comme dans toutes les autres disciplines, les occasions qui motivent l'accès à l'information sont nombreuses. L'élève doit apprendre à utiliser l'information de façon économique et efficace. Ainsi, il apprend à s'interroger sur les textes, à évaluer la crédibilité des sources, à prendre des notes de diverses manières et à trier, regrouper et synthétiser les éléments pertinents. De plus, il doit développer des façons adéquates de travailler et recourir systématiquement à des outils de référence. Aussi l'enseignant fait-il en sorte que l'élève se familiarise avec les mots-clés, les banques de données, les dictionnaires, les index, les tables des matières et les outils de recherche informatisés et qu'il les utilise avec profit.

Lire pour apprendre, cela s'apprend. De plus, comme la description est fréquemment utilisée dans les textes d'information, une attention particulière est accordée à ce type de texte au cours du cycle. L'enseignant amène graduellement l'élève à discerner l'information principale et l'information secondaire, et à utiliser des stratégies efficaces pour comprendre les textes et établir des comparaisons. Au début du cycle, le travail sur le sens du texte bénéficie de l'apprentissage systématique des groupes nominal et adjectival puis, progressivement, de celui des groupes prépositionnel, verbal et adverbial.

Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants

Inviter l'élève à adopter une distance critique, c'est l'obliger à se dégager du texte. Cette posture est exigeante et requiert la médiation de l'enseignant. Que ce soit pour recommander ou non des livres dans la communauté ou le cyberspace ou pour communiquer sa critique d'un

roman ou d'un documentaire dans un journal, il importe que l'élève apprenne à se donner des critères et à les appliquer à divers textes qu'il met en relation. Il établit alors des liens entre différentes œuvres littéraires ainsi qu'entre ces œuvres et des textes courants, des extraits, des transpositions ou adaptations destinées à la scène ou à l'écran. L'enseignant suscite le recours à la prise de notes, à l'écriture et à la discussion pour favoriser la confrontation des appréciations.

La formulation de jugements critiques étayés est objet d'apprentissage. Pour faire cet apprentissage, l'élève est incité à s'appuyer sur des critères. En quoi peut-on dire que le texte est réussi? Est-ce par rapport aux règles du genre, au traitement des personnages ou à l'enchaînement des événements? L'attention est portée sur l'esthétique du texte, sur la façon de dire, sur la manière de créer des effets. L'élève s'interroge, par exemple sur ce qui rend un récit si émouvant ou si drôle ou encore sur ce qui fait qu'un documentaire est si captivant. Les jugements peuvent aussi porter sur les valeurs véhiculées par le texte ou prônées par les personnages.

Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques

Le lecteur prend plaisir à lire lorsqu'il s'identifie à des personnages, partage leurs aventures, vit par procuration des événements, se propulse dans des univers plus ou moins apparentés au sien. Les textes *résistants* nécessitent un accompagnement soutenu de la part de l'enseignant, comme c'est le cas pour ceux qui visent à piéger délibérément le lecteur ou à produire des effets de surprise et ceux qui comportent des ambiguïtés voulues ou de fausses pistes. Ces textes conduisent à diverses interprétations et nécessitent parfois des relectures partielles. Ils requièrent aussi des clés spécifiques à l'égard de la langue, des textes et de la culture pour permettre de saisir certains enjeux et de dégager certaines caractéristiques de genre.

Au cours d'une lecture minutieuse, l'enseignant amène l'élève à tisser, dans le texte, divers réseaux de signification et à s'intéresser non seulement à l'histoire racontée, mais aussi au point de vue adopté, aux marques de subjectivité, aux phénomènes de reprise, aux modes d'insertion des discours rapportés, aux jeux de langage, aux liens avec d'autres textes, etc. Il favorise les échanges à propos des textes littéraires, autant à l'oral qu'à l'écrit, pour que l'élève prenne conscience qu'il existe plusieurs lectures possibles d'un même texte, que certaines sont plus intéressantes que d'autres, que toute lecture bénéficie des lectures antérieures et que ses connaissances sur la langue, les textes et la culture lui permettent d'affiner sa compréhension et son interprétation.

Se construire des repères culturels en établissant des liens entre des œuvres littéraires

Même si la lecture accompagnée peut s'avérer nécessaire pour des œuvres plus exigeantes, il n'est pas souhaitable que tous les élèves lisent uniquement les mêmes livres. Le fait de leur proposer une grande variété d'œuvres favorise la diversification et l'enrichissement des repères qu'ils se construisent, que ce soit des genres de textes, des œuvres d'hier et d'aujourd'hui, des auteurs du Québec, de la France ou de la francophonie, des univers particuliers, des procédés d'écriture et même des transpositions d'œuvres au théâtre, au cinéma, etc. L'enseignant crée un climat d'ouverture propice au partage du plaisir de lire et de la sensibilité esthétique ainsi qu'à l'expression de jugements critiques et à l'établissement de liens multiples entre les œuvres lues.

C'est grâce à de nombreux contacts avec les textes littéraires que l'élève parviendra progressivement à se construire des repères littéraires et culturels. La constitution d'un répertoire personnalisé devient alors un outil indispensable. L'enseignant joue un rôle de mentor, et ce,

par son témoignage personnel en tant que lecteur, par les réflexions qu'il provoque chez l'élève et par l'aide qu'il lui apporte pour diversifier et enrichir ses lectures. Il encourage l'élève à conserver des traces nombreuses et variées de ses lectures. Ces traces prennent la forme, entre autres, de critiques, d'extraits, de fiches bibliographiques, de comparaisons entre des œuvres, de comptes rendus d'activités réalisées à partir de livres.

Quelles œuvres l'élève lit-il? Qui en fait le choix? Aucune liste d'œuvres obligatoires n'est proposée. L'enseignant joue donc un rôle de guide. Il peut consulter des publications ou des palmarès établis par divers organismes. Comme il doit tenir compte de ses élèves, de ses propres champs d'intérêt sur le plan littéraire et des livres disponibles à l'école, il est préférable qu'il établisse, de concert avec son équipe-cycle et la bibliothécaire, une liste de livres afin d'accompagner les élèves dans leurs choix. Les enseignants des autres disciplines peuvent aussi jouer un rôle de *passeurs culturels* en profitant pleinement du fait que les œuvres littéraires puisent dans tous les domaines du savoir humain.

L'objectif visé par l'élaboration d'un répertoire est que l'élève se constitue un bagage personnel d'œuvres à partir desquelles il construira ses propres repères culturels. La diversité et la qualité des œuvres sont alors recherchées. Par exemple, un répertoire qui ne contiendrait que des œuvres d'un même auteur, que des traductions ou que des œuvres québécoises ne présenterait pas cette diversité. Le tableau qui suit fournit quelques caractéristiques qui devraient guider cette recherche de diversité.

Caractéristiques du répertoire personnalisé de l'élève

Nombre d'œuvres littéraires narratives complètes	– Au moins cinq œuvres par année, minimum de dix pour le cycle
Genres	– Romans – Recueils de nouvelles, de contes, de légendes
Univers	– Récits policiers, historiques, fantastiques, d'amour, d'anticipation, d'apprentissage, d'aventures, de science-fiction
Qualité des œuvres	– Qualité reconnue sur le plan de la construction narrative, de la langue, du traitement thématique, de la créativité
Diversité des univers	– Au moins trois univers différents par année
Diversité des auteurs	– Au moins trois auteurs différents par année, en recherchant un équilibre entre les auteurs masculins et féminins
Provenance des œuvres	Pour le cycle : – œuvres majoritairement contemporaines – quelques œuvres issues du passé – cinq œuvres du Québec – cinq œuvres provenant de la francophonie (France, Belgique, Antilles, Afrique, etc.) et du patrimoine mondial (œuvres traduites)
Catégories des œuvres	– Littérature pour les jeunes – Littérature pour le grand public
Œuvres complémentaires permettant de se constituer des repères culturels	– Chansons, poèmes, monologues – Transpositions d'œuvres littéraires au cinéma, à la télévision ou à la scène – Romans et recueils d'un même auteur, d'un même genre, d'une même époque – Autres œuvres diverses y compris des œuvres illustrées – Environ dix œuvres complémentaires durant le cycle

Compétence 1 et ses composantes

Construire du sens

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



Réfléchir à sa pratique de lecteur

Se donner une démarche de lecture adaptée à la situation de communication • Déterminer les stratégies de lecture et d'appréciation appropriées • Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes • Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer

Porter un jugement critique

Évaluer la crédibilité des sources et la véracité du contenu • Se situer par rapport aux valeurs, au traitement thématique et aux procédés textuels et linguistiques • Se donner des critères pour faire ressortir la différence, la ressemblance ou la nouveauté d'un texte par rapport à un ou plusieurs autres textes • Confronter son appréciation avec celle de pairs et d'experts

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 développer de nouvelles • Se référer à des repères culturels d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique et s'en constituer de nouveaux

Critères d'évaluation

- Compréhension des éléments significatifs d'un ou de plusieurs textes
- Interprétation fondée d'un ou de plusieurs textes
- Justification pertinente des réactions à un ou à plusieurs textes
- Jugement critique et fondé sur divers textes ou œuvres à partir de critères
- Recours à des stratégies de lecture appropriées

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève lit et apprécie différents genres de textes de complexité moyenne¹ et traitant de sujets abordés en français ainsi que dans d'autres disciplines. Il est notamment en mesure de s'informer à partir de textes courants, de fonder une appréciation critique, de découvrir des univers littéraires et de se construire des repères culturels.

- Quand l'élève s'informe sur un sujet donné, il lit des textes courants provenant de sources variées en relation avec le sujet traité. Il sélectionne l'information pertinente en s'assurant de sa crédibilité et il peut la synthétiser. Il organise de façon claire l'information tirée d'une ou de plusieurs sources.
- Quand l'élève apprécie des textes littéraires et courants, il porte un jugement critique ou esthétique à partir de quelques critères choisis avec le soutien de l'enseignant. Il fonde son jugement sur des extraits ou des exemples pertinents. Il compare un texte avec d'autres textes, littéraires ou non.
- Quand l'élève découvre des univers littéraires en lisant des textes narratifs et poétiques, il cerne les principaux éléments des textes (personnages, lieux, époque, etc.). Il reconnaît le point de vue adopté par le narrateur ou par certains personnages.

Dans tous les textes qu'il lit, l'élève comprend et interprète les informations explicites et implicites en dégagant les éléments significatifs et en s'appuyant sur le contexte. Il réagit aux choix culturels, textuels et linguistiques les plus évidents. Avec des textes plus complexes, il adopte des stratégies appropriées pour surmonter les difficultés lexicales et syntaxiques. Il fonde son interprétation des textes et sa réaction sur des extraits ou des exemples. Après avoir lu une diversité d'œuvres de qualité du Québec, de la francophonie et d'ailleurs, l'élève peut utiliser son répertoire personnalisé pour établir des liens entre des œuvres.

1. Ces textes traitent habituellement de sujets à la portée des élèves du premier cycle du secondaire. Le vocabulaire utilisé est généralement accessible et ne comporte pas trop d'ambiguïtés ni d'abstractions. De plus, ces textes sont de longueur raisonnable.

Lire et apprécier des textes variés : tableau synthèse des familles de situations

S'informer	Fonder une appréciation critique	Découvrir des univers littéraires	Se construire des repères culturels
<p>en ayant recours à des textes courants</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> – se représenter une réalité, un concept, une question, un problème, une problématique – considérer le monde sous différents angles – créer, élaborer un projet – rédiger un récit – arrêter et justifier un choix ou une opinion – valider des renseignements – contextualiser une œuvre – préparer une discussion, une entrevue ou un jeu-questionnaire – satisfaire sa curiosité – répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>en appliquant des critères à des textes littéraires et courants</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> – préparer un article critique, un commentaire, des suggestions – agir à titre d'expert, conseiller autrui – orienter ses choix, faire valoir ses préférences – animer une discussion – mettre des textes en perspective – baliser ses défis de lecture – affiner son jugement – répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>en explorant des textes narratifs et poétiques</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> – se sensibiliser à diverses façons de raconter, s'inspirer en tant que scripteur – entrevoir différentes facettes de l'être humain à travers les personnages et leurs comportements – participer à un cercle de lecture, dialoguer par écrit avec un autre lecteur – préparer une rencontre avec un auteur – nourrir et stimuler son imaginaire – développer ses goûts, ses champs d'intérêt, son plaisir de lire – répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>en établissant des liens entre des œuvres littéraires</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> – se constituer un répertoire personnalisé d'œuvres littéraires – se donner progressivement une représentation du monde du livre – cerner ses goûts, ses préférences, ses habitudes, orienter ses explorations – se situer par rapport à soi-même et au monde – participer à un club de lecture, à une discussion – établir des liens avec des repères construits dans d'autres disciplines – répondre à divers autres besoins ou intentions
<p><i>Textes variés</i></p> <p>Article de journal, de revue ou de site Internet; article de dictionnaire ou d'encyclopédie; monographie; dépliant promotionnel; consignes et règles; etc.</p>	<p><i>Textes variés</i></p> <p>Textes d'un même auteur; textes d'auteurs différents touchant un même thème ou un même sujet; textes d'un même genre ou de genres différents; textes originaux ou transposés; textes présentés sur différents supports; etc.</p>	<p><i>Textes variés</i></p> <p>Romans de différents genres; recueils de poèmes, de récits, de nouvelles ou de contes; etc.</p>	<p><i>Textes variés</i></p> <p>Œuvres marquantes de la littérature du Québec, de la francophonie et du patrimoine mondial; œuvres contemporaines et du passé; œuvres transposées ou adaptées; etc.</p>

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Pour construire du sens en exerçant son jugement critique, l'élève adopte un **processus** non linéaire (planifier sa lecture; comprendre et interpréter un texte; réagir au texte; évaluer l'efficacité de sa démarche) dont la mise en œuvre fait appel à des **stratégies** applicables à toutes les **familles de situations** ou particulières à certaines d'entre elles. Compte tenu de son bagage de connaissances et de son style d'apprentissage, l'élève, avec le soutien de l'enseignant, est amené à élargir l'éventail de ses stratégies et à choisir celles qui lui sont les plus utiles dans une situation donnée.

S'informer en ayant recours à des textes courants	Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants	Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques	Se construire des repères culturels en établissant des liens entre des œuvres littéraires
---	--	--	---

PLANIFIER SA LECTURE

Orienter sa lecture en fonction d'intentions et de besoins

...liés à l'information

...liés à l'appréciation critique

...liés à l'imaginaire et à l'esthétique

...liés au développement culturel

Déterminer sa manière de lire

(survol, lecture sélective ou intégrale, etc.) en tenant compte des exigences et des conditions de réalisation de la tâche ou du projet ainsi que de ses caractéristiques de lecteur

Prévoir une ou plusieurs façons de noter des éléments significatifs

(réactions, questions, associations, sources consultées, citations, concepts unificateurs)

Activer ses connaissances générales et spécifiques

...sur les textes courants, les médias, le sujet, le type et le genre de texte

...sur les textes courants et littéraires, le type et le genre de texte ainsi que les moyens linguistiques permettant de créer des effets particuliers

...sur les textes littéraires, le type et le genre de texte, l'auteur, la maison d'édition et la collection, s'il y a lieu

...sur les œuvres littéraires ainsi que ses expériences culturelles en langue française

Déterminer les éléments à considérer :

sujet (question, problème, problématique), sources à consulter (personnes, sites, documents, etc.), hypothèse de recherche

critères d'appréciation liés à la diversité et à la spécificité des textes (conformité avec le genre, choix des procédés stylistiques, manière d'aborder l'information, crédibilité des sources, etc.)

sens global du texte, éléments de l'univers créé, plan du texte, marques d'énonciation

genre de texte, univers particulier, auteur, œuvre nouvellement parue, collection, adaptation d'une œuvre connue, etc.

Anticiper le contenu à partir d'indices

(quatrième de couverture, intitulés, table des matières, genre de texte, etc.)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer
en ayant recours à des textes courants

Fonder une appréciation critique
en appliquant des critères à des textes littéraires et courants

Découvrir des univers littéraires
en explorant des textes narratifs et poétiques

Se construire des repères culturels
en établissant des liens entre des œuvres littéraires

Au fil de la lecture, dégager

...l'information nouvelle

...ce qui donne un aspect de nouveauté, d'originalité au texte

...l'ajout d'éléments nouveaux

...les dimensions marquantes de l'œuvre

Relier au texte les éléments non verbaux

(schéma, graphique, photographie, etc.)

Établir des liens

entre des éléments du texte et d'autres éléments tirés de textes complémentaires ou de son bagage de lecteur, d'auditeur ou de spectateur

Soutenir la progression de sa compréhension

en prenant des notes, en les triant, en les hiérarchisant et en les organisant (schéma, tableau, plan)

Diversifier ses façons de résoudre les difficultés d'ordre lexical ou syntaxique :

analyser la phrase, chercher les référents des pronoms de la 3^e personne et des autres substituts, vérifier, en contexte, la signification des marqueurs de relation et des organisateurs textuels, analyser la morphologie du mot (dérivation, composition, etc.), émettre une hypothèse sur un terme équivalent, cerner la partie de la définition du dictionnaire qui est appropriée au contexte, utiliser des outils de recherche

S'interroger sur la possibilité d'autres significations

Comparer son interprétation avec celle d'autrui

Cerner le contenu

- ...en dégagant le sujet avec précision
- ...en reconnaissant les idées principales et secondaires ainsi que les aspects et les sous-aspects du sujet décrit : propriétés, qualités ou parties (composantes, phases, étapes)

- ...en comparant des textes pour en dégager les éléments caractéristiques (traitement du sujet, du thème, façon de caractériser l'univers, etc.)

- ...en appliquant des critères pour faire ressortir les ressemblances et les différences de contenu entre les textes comparés

- ...en reconnaissant, dans le récit, les indices de lieu et de temps (époque, durée)

- ...en reconnaissant, dans le récit, la quête d'équilibre (l'intrigue), les enjeux, les personnages (rôles, caractéristiques, etc.) et le milieu particulier évoqué par le lexique (régionalismes, termes techniques, etc.)

- ...en mettant en évidence des éléments caractéristiques de l'œuvre

- ...en reconnaissant des similitudes (intrigue, univers, thème, narrateur, etc.) entre l'œuvre considérée et d'autres œuvres, particulièrement celles retenues dans son répertoire personnalisé

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer
en ayant recours à des textes courants

Fonder une appréciation critique
en appliquant des critères à des textes littéraires et courants

Découvrir des univers littéraires
en explorant des textes narratifs et poétiques

Se construire des repères culturels
en établissant des liens entre des œuvres littéraires

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE (SUITE)

Cerner le contenu (Suite)

- ...en reconnaissant le lien établi, à l'aide d'une comparaison ou d'une métaphore, entre le sujet décrit et un autre élément
- ...en sélectionnant les idées importantes ou l'information utile à la tâche ou au projet

- ...en situant tout extrait dans son contexte
- ...en s'appuyant sur des sources documentaires pour valider l'information

- ...en reconnaissant, dans le texte poétique, les éléments désignés et ceux évoqués par des associations d'idées, d'images, de mots et de sonorités
- ...en reconnaissant l'importance relative des lieux, de l'époque et des personnages
- ...en se référant à sa connaissance du monde pour départager le réel et l'imaginaire (réalisme, science-fiction, merveilleux, etc.)

- ...en confrontant sa perception du caractère marquant ou non de l'œuvre avec celle d'autres lecteurs
- ...en observant la conformité et l'écart existant entre deux œuvres littéraires ou plusieurs
- ...en observant la conformité et l'écart existant entre une œuvre littéraire et sa version transposée

Relier des idées entre elles

en recourant aux organisateurs textuels, aux marqueurs de relation, aux diverses formes de reprise (termes génériques, spécifiques, etc.)

Déterminer à qui le discours rapporté doit être attribué

Dégager l'information véhiculée par le discours rapporté

(trait de personnalité, appartenance sociale, etc.)

Dégager ce qui confère une unité au texte

(champs lexicaux, sujet, thème, énonciation, procédés typographiques ou stylistiques, choix syntaxiques, variété de langue, etc.)

Dégager l'organisation générale de l'ouvrage ou du texte

(mise en pages, intitulés, illustrations, marques de genre, de type, d'énonciation, etc.)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer
en ayant recours à des textes courants

Fonder une appréciation critique
en appliquant des critères à des textes littéraires et courants

Découvrir des univers littéraires
en explorant des textes narratifs et poétiques

Se construire des repères culturels
en établissant des liens entre des œuvres littéraires

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE (SUITE)

Cerner l'organisation du texte

- ...en dégagant l'ordre de présentation du sujet (évolution dans l'espace, le temps, etc.)
- ...en dégagant le fil conducteur à l'aide, notamment, de l'énumération, des organisateurs textuels, des marqueurs de relation et des formes de reprise de l'information
- ...en reconnaissant la mention différée ou non du sujet

- ...en le comparant avec d'autres textes pour en dégager les éléments d'organisation (genre, plan, point de vue, etc.)
- ...en appliquant des critères pour faire ressortir les ressemblances et les différences d'organisation entre les textes comparés

- ...en reconnaissant, dans le récit, la situation initiale d'équilibre, l'élément perturbateur, le déroulement d'actions ou d'événements constituant une quête d'équilibre, ainsi que le dénouement
- ...en reconnaissant, s'il y a lieu, la situation finale
- ...en comparant le déroulement du récit à la chronologie de l'histoire à l'aide des indices de temps
- ...en dégagant les procédés textuels, linguistiques ou graphiques qui structurent le texte poétique et en marquent le rythme

- ...en mettant en évidence des éléments caractérisant la structure de l'œuvre
- ...en observant la conformité et l'écart existant entre deux œuvres littéraires ou plusieurs
- ...en observant la conformité et l'écart existant entre une œuvre littéraire et sa version transposée

Retracer la continuité assurée par les formes de reprise de l'information

Dégager la progression assurée par l'ajout de nouvelles informations

Déterminer si le point de vue adopté est plutôt objectif ou plutôt subjectif et s'il est maintenu; dans le cas du narrateur, déterminer si ce point de vue est externe ou interne

Reconnaître l'insertion d'un discours rapporté direct ou indirect

Reconnaître, dans une séquence textuelle d'un autre type, l'insertion d'un dialogue, d'un passage descriptif ou narratif ainsi que leur intérêt

(appuyer des propos, créer une atmosphère, accroître la vraisemblance d'un personnage, etc.)

LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer
en ayant recours à des textes
courants

Fonder une appréciation critique
en appliquant des critères à des
textes littéraires et courants

Découvrir des univers littéraires
en explorant des textes narratifs
et poétiques

**Se construire des repères
culturels**
en établissant des liens entre
des œuvres littéraires

RÉAGIR À UN TEXTE

Être attentif aux effets du texte ou de l'œuvre sur soi

en établissant des liens entre la vision du monde proposée dans le texte ou l'œuvre et sa propre expérience du monde

Établir un lien entre les procédés d'écriture observés et l'effet produit par le texte ou l'œuvre

Se référer à ses goûts, à ses champs d'intérêt, à ses connaissances et à sa sensibilité esthétique à l'égard des textes et de la langue pour situer ses réactions au texte ou à l'œuvre

Expliciter ses réactions en s'appuyant sur le texte ou l'œuvre

Comparer ses réactions avec celles suscitées par divers textes ou productions artistiques

Établir des liens entre ses lectures et ses propres écrits
(préférences, habitudes, etc.)

Partager ses réactions avec d'autres lecteurs de manière à nuancer, à renforcer ou à réviser ses perceptions

ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHÉ

Expliciter sa démarche et les stratégies utilisées en activant ses mécanismes de questionnement et d'autocontrôle

Dégager sa capacité d'adaptation à des situations variées de lecture

Évaluer l'efficacité de ses stratégies (planification, compréhension, interprétation et réaction) **en fonction de la nature et du degré de difficulté des textes ainsi que de la tâche ou du projet à réaliser**

Noter ses progrès et ses besoins d'amélioration en tenant compte du développement de son autonomie

Situer l'apport du texte ou de l'œuvre à ses connaissances générales et à ses connaissances spécifiques sur la langue, les textes et la culture

Situer sa lecture du texte ou de l'œuvre dans son profil de lecteur afin de se fixer de nouveaux défis

COMPÉTENCE 2 Écrire des textes variés

Il suffit aujourd'hui d'un mot, d'un geste, d'un regard, d'une odeur, d'une émotion, d'un paysage, du chant d'un oiseau, d'une larme, pour que d'autres mots jaillissent, que se construisent des paragraphes, des chapitres, et que, petit à petit, s'écrive l'histoire d'une vie.

Michel Noël

Sens de la compétence

En français et dans toutes les autres disciplines, l'élève écrit pour structurer sa pensée, apprendre, créer, interagir. **Il a donc souvent l'occasion et l'obligation de rédiger des textes courts.** Qu'il s'agisse de réactions, de suggestions, de justifications, d'autoévaluations, de questions ou de réponses, ces textes remplissent des fonctions précises et souvent utilitaires. Ils permettent au scripteur de clarifier sa pensée, de conserver des traces de ses expériences, de planifier des projets, de témoigner de sa compréhension et de l'intégration de ses connaissances ou de situer l'état de sa réflexion.

L'enseignant doit faire en sorte que l'élève planifie et révise ses textes, seul et avec d'autres. Il doit l'amener à écrire régulièrement, sur différents supports, des textes diversifiés et de longueur variable. À ce titre, l'utilisation de la technologie et des logiciels de traitement de texte comportant un correcteur d'orthographe apparaît désormais incontournable. La rédaction de textes courts est non seulement avantageuse, mais indispensable. L'enseignant propose fréquemment à l'élève de rédiger des textes pouvant être produits, cernés et traités rapidement. Ces derniers favorisent le travail sur un nombre restreint d'éléments d'apprentissage, par exemple la continuité, certains accords, la ponctuation ou la détection d'erreurs, ce qui permet plus facilement à l'élève de réviser et de corriger ses écrits ainsi que de constater ses progrès. Il y a là un facteur de motivation à la fois évident et propice au réinvestissement dans des productions plus longues.

Comment l'élève devient-il compétent en écriture? En apprenant à faire appel à toutes les composantes de la compétence. Ces composantes sont présentées ci-dessous et explicitées dans le schéma de la page 111. Elles sont intrinsèquement liées et ne doivent être abordées qu'en relation les unes avec les autres. C'est dans leur complémentarité que se définit au quotidien la compétence *Écrire des textes variés* et que s'effectuent les apprentissages qui lui sont associés.

Élaborer un texte cohérent

Préoccupé de construire un texte de qualité, significatif et cohérent, l'élève développe un processus d'écriture qui l'amène à planifier, à rédiger, à réviser, à améliorer, à corriger son texte et à se prononcer sur l'efficacité de sa démarche. À l'instar des rédacteurs professionnels, il apprend à explorer et à choisir des idées, à utiliser un vocabulaire précis ou évocateur, à organiser son texte et à en marquer les articulations, de même qu'à assurer la continuité et la progression de l'information qu'il contient. Il s'efforce d'employer une orthographe, une ponctuation et une syntaxe correctes. Le retour réflexif sur ce qu'il a écrit l'amène à expliciter ses propos et à ajuster son texte à la suite de relectures ciblées ou de suggestions d'autrui. Il prend ainsi conscience de l'importance de la révision au cours et à la fin de la rédaction. Écrire, c'est aussi réécrire. En effet, la présence de notes, de ratures ou de renvois

renseigne sur le processus suivi et les difficultés éprouvées. À cet égard, les manuscrits d'écrivains offrent un témoignage éloquent.

Faire appel à sa créativité

L'écriture se dissocie difficilement de la lecture et les textes lus constituent des guides de même que des sources possibles d'inspiration. Sensibilisé, en lecture, aux effets produits par des textes courants et littéraires, l'élève devient attentif aux façons de faire privilégiées par des auteurs. Il peut alors se constituer une banque de procédés d'écriture afin de pouvoir s'y référer lorsqu'il voudra à son tour surprendre son destinataire, le convaincre, le faire rire ou l'émouvoir. Au moment de planifier son texte ou en cours de rédaction, il sollicite sa pensée créatrice et fait des essais afin d'explorer, par exemple, différentes façons de présenter un sujet, de caractériser des personnages, de dénouer une intrigue, d'agencer les mots d'un poème. De plus, il découvre l'avantage du recours à différents types et genres de textes dont il se sert comme ressource pour la création. Ainsi, il peut faire d'un sujet tel que l'environnement le moteur d'un récit, le thème d'une chanson, l'objet d'un article de journal ou d'un plan d'aménagement. Selon son analyse de la situation, il sélectionne ce qu'il juge le plus susceptible d'intéresser ou d'étonner ses destinataires, ou encore ce qui traduit le mieux les idées ou les sentiments qu'il veut partager.

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

Toute langue est un système régi par des normes, marqué par des usages sociaux et qui se déploie dans une large variété de textes. Au secondaire, l'élève enrichit sa compréhension des concepts associés à la langue et étend les liens qu'il établit entre eux. Il augmente sa capacité à analyser des textes ou des phrases, à appliquer des règles dans des contextes plus complexes. Toutefois, son principal défi est d'apprendre à tirer profit de processus et de stratégies pour écrire correctement et être compris par ses destinataires. Chaque situation d'écriture lui offre l'occasion de mobiliser ses connaissances et d'en développer de nouvelles. Actif dans ses apprentissages, il prend conscience du fait que les connaissances sur la langue, les textes et la culture se développent grâce à une pratique réflexive. Il est encouragé à confronter ses représentations avec celles des autres, à rendre explicites les liens qu'il établit entre des concepts et des notions, de même qu'à partager ses repères culturels et ses découvertes concernant la richesse de la langue française.

Réfléchir à sa pratique de scripteur

L'élève apprend à réfléchir sur ses écrits afin de dégager son profil de scripteur. Aime-t-il écrire? Préfère-t-il inventer des récits ou composer des poèmes? A-t-il de la facilité à découper des paragraphes? Éprouve-t-il des difficultés avec certains accords? Accepte-t-il aisément les commentaires de ses pairs? Attentif à ses caractéristiques de scripteur, il est amené à faire l'analyse d'une situation de communication afin d'adopter une démarche adaptée à ses besoins et de choisir les stratégies qu'il juge les plus appropriées.

Des familles de situations variées

Pour que l'élève développe sa compétence à écrire des textes de genres et de types variés, l'enseignant organise

ses interventions à partir de quatre familles de situations qui activent simultanément, mais à des degrés divers, toutes les composantes de la compétence. Les textes sont parfois rédigés de manière spontanée, alors qu'à d'autres moments ils constituent l'aboutissement d'une planification. Il peut s'agir tout autant d'écrits personnels (notes de lecture, aide-mémoire, journal, etc.) que d'écrits sociaux (affiche, titre et notice descriptive pour une exposition, formulaire à remplir, lettre, etc.) ou encore d'écrits scolaires (protocole en science, synthèse en histoire, sondage en mathématique, etc.). La variation des paramètres des situations (intention, destinataire, temps alloué, environnement, etc.) permet d'explorer un large éventail de possibilités linguistiques et textuelles. Elle permet également de baliser le niveau de difficulté et de complexité des tâches ou des projets pour marquer la progression de l'apprentissage et circonscrire les attentes propres au premier cycle du secondaire.

Informen en élaborant des descriptions

L'élève est placé dans des situations où il doit donner de l'information à des destinataires particuliers. À cet égard, au premier cycle du secondaire, il fait des apprentissages systématiques, relatifs à la description², qu'il applique d'abord à des réalités statiques ou immobiles puis à des réalités dynamiques. Parce que la description est utile dans toutes les disciplines, l'enseignant accorde une attention particulière à la grande variété de ses formes et il veille à ce que l'élève établisse le plus de liens possible entre les descriptions qu'il rencontre en lecture et celles qu'il produit en écriture.

La description est un mode d'organisation du texte qui contribue à faire voir et, dans certains cas, à faire agir. Aussi l'élève apprend-il à identifier les aspects et les sous-aspects d'objets ou de réalités, à en nommer les propriétés avec précision, à les qualifier et à les situer dans

l'espace et le temps. Le point de vue qu'il adopte, plutôt neutre ou plutôt expressif, oriente sa sélection d'éléments d'information. Au moment d'ordonner ces derniers, il est sensibilisé au fait qu'il peut exister un ordre obligé, comme c'est le cas dans une procédure ou un mode d'emploi, ou qu'il lui appartient de déterminer cet ordre. L'énumération est certes un procédé privilégié dans la description, mais l'élève est aussi invité à utiliser des analogies, des métaphores et des comparaisons.

Appuyer ses propos en élaborant des justifications

Que ce soit en classe de français ou dans les autres disciplines, l'élève est souvent appelé à donner son opinion, à orienter une décision, à prendre position sur un sujet, à réagir, à juger, à apprécier ou à privilégier une façon de faire. Dans tous les cas, il doit appuyer ses propos et non se contenter d'émettre des idées. Il lui faut donc apprendre à rédiger des justifications³ à l'intention d'un destinataire particulier et à les soutenir, dans la mesure du possible, à l'aide de faits vérifiables, d'exemples probants ou de données précises. À cet égard, l'élève doit porter un jugement critique sur les ressources consultées afin de s'assurer de leur crédibilité.

Pour élaborer une justification, la recherche de liens entre les énoncés s'avère fondamentale pour l'élève. Il lui faut réfléchir et explorer diverses possibilités afin de sélectionner des éléments pertinents et les marqueurs de relation permettant de les enchaîner de manière appropriée. L'articulation des idées va donc de pair avec la structuration de la pensée. L'élève apprend à circonscrire et à mettre en évidence les raisons qui orientent ou fondent une position. Il expérimente différents procédés tels que la comparaison, la définition, l'accumulation et la citation. Il

2. Au cycle suivant, il ajoutera l'explication à son répertoire de ressources.

3. La rédaction de justifications constitue une sensibilisation à l'argumentation, laquelle fera l'objet d'un apprentissage systématique au cycle suivant.

découvre aussi l'avantage d'échanger avec ses pairs et de confronter ses idées avec les leurs afin de mieux évaluer la pertinence des éléments qu'il a retenus.

Inventer des intrigues en élaborant des récits

Écrire pour inventer permet à l'élève d'exprimer et de partager sa vision du monde. Même si plusieurs genres de récits ont été abordés au primaire, le travail systématique sur le texte narratif est nouveau en écriture. La construction de récits met en branle des procédés d'écriture observés en lecture et mis en évidence par la réflexion sur la grammaire du texte et de la phrase. Au premier cycle du secondaire, on privilégie la rédaction de récits comportant un déroulement chronologique. L'élève doit orchestrer les éléments de son récit de façon à créer une mise en intrigue comportant une quête d'équilibre. En outre, il apprend à y insérer des passages descriptifs et des dialogues.

Quel que soit l'univers créé, les événements, les actions et les rebondissements nécessitent toujours une recherche de cohérence. C'est pourquoi l'enseignant amène l'élève à se préoccuper de pertinence, de continuité et de non-contradiction. Il l'invite à planifier son récit de diverses manières, à recourir à des stratégies de mise en texte et de révision. La fréquentation assidue et guidée d'œuvres littéraires de qualité permet à l'élève de découvrir de nouvelles façons de raconter des intrigues, par exemple en variant la caractérisation des personnages, leurs rapports ou le point de vue narratif.

Expérimenter divers procédés d'écriture en élaborant des textes inspirés de repères culturels

Dans cette famille de situations, l'accent est mis sur l'acquisition et l'intégration de procédés d'écriture particuliers inspirés des façons de faire des écrivains, des journalistes et autres professionnels de l'écriture. À l'intérieur d'ateliers d'écriture, l'élève apprend à s'intéresser à la façon dont les textes sont construits : il lit pour apprendre à écrire. Dans cette optique, l'enseignant l'invite à transformer des textes de départ de même qu'à générer de nouveaux textes à partir de règles ou de contraintes d'écriture. L'exploration de procédés d'écriture lui permet de travailler, par exemple, les transpositions de genres, les jeux de sonorités, la création de mots nouveaux ou la production d'images fortes.

Tout peut servir l'inspiration : phrase de départ, fragment de texte, slogan, proverbe, liste de mots, expression figée, illustration, schéma, pièce musicale, photographie, peinture, etc. Même les dictionnaires usuels – électroniques ou autres – et les dictionnaires de rimes, de synonymes, de proverbes, etc., peuvent être utilisés comme des outils de création pour écrire aussi bien des définitions fantaisistes que des poèmes, des chansons, des monologues ou des pastiches (*À la manière de...*). Cette famille de situations vise à accroître la sensibilité de l'élève à l'égard des façons particulières d'utiliser la langue pour susciter l'intérêt de ses destinataires et améliorer la qualité de tous ses écrits.

Compétence 2 et ses composantes

Élaborer un texte cohérent

Planifier l'écriture de son texte • 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 • S'inspirer de ses lectures pour créer des univers • Recourir aux ressources de la langue pour produire des effets visant à susciter l'intérêt de différents destinataires



Écrire des textes variés

Réfléchir à sa pratique de scripteur

Se donner une démarche d'écriture adaptée à la situation de communication • Déterminer les stratégies d'écriture appropriées • Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes • Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer

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 développer de nouvelles • Utiliser une démarche d'analyse pour rédiger des phrases correctes et appropriées • Tenir compte de la norme et des usages sociaux • Se référer à des repères culturels d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique et s'en constituer de nouveaux

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève rédige différents genres de textes courts ainsi que des textes de longueur moyenne lui permettant de communiquer aisément dans le cours de français comme dans d'autres disciplines. Il est notamment en mesure de donner de l'information de façon claire au moyen de descriptions, d'appuyer ses propos par de courtes justifications et de créer des mises en intrigue en rédigeant des récits. Par ses écrits, il manifeste sa capacité à choisir le genre de texte approprié pour répondre à la tâche demandée en tenant compte du destinataire, de l'intention de communication et des conditions de réalisation.

- Quand l'élève rédige des descriptions, il organise l'information selon un ordre évident et il situe de façon claire les éléments décrits dans l'espace et le temps. Selon la situation, il adopte un point de vue qu'il tend à maintenir tout au long de son texte. Il décrit les éléments de façon détaillée, les nomme et les qualifie au moyen d'un vocabulaire précis.
- Quand l'élève fournit de courtes justifications, il s'appuie sur des faits, des exemples ou des données pertinentes et peut en nommer les sources. Il présente ses idées de façon généralement claire en évitant la contradiction.
- Quand l'élève rédige des récits, il crée des univers qui se rapprochent de la réalité ou qui sont totalement imaginaires, dans lesquels il développe une mise en intrigue. Il le fait aussi bien au présent qu'au passé, à la 1^{re} qu'à la 3^e personne. Il structure ses récits de façon claire. Il organise les événements selon un ordre chronologique facile à suivre. Il utilise un vocabulaire approprié et parfois évocateur.

Dans ses différents écrits, l'élève assure la continuité au moyen de substituts et évite la répétition abusive. Il fait progresser ses idées en établissant des liens entre elles, notamment au moyen de marqueurs de relation et d'organiseurs textuels appropriés. Il utilise un système verbal généralement cohérent. Il a recours à quelques procédés d'écriture dans le but de susciter l'intérêt du destinataire. Il construit et ponctue convenablement ses phrases. Il orthographe correctement les termes courants et effectue adéquatement les accords usuels dans le groupe du nom et le groupe du verbe. Il fait appel à des stratégies liées à la planification, à la rédaction, à la révision et à la correction pour améliorer ses écrits.

Critères d'évaluation

- Adaptation à la situation d'écriture
- Cohérence du texte
- Construction des phrases et ponctuation appropriées
- Justesse du vocabulaire utilisé
- Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale
- Recours à des stratégies d'écriture appropriées

Écrire des textes variés : tableau synthèse des familles de situations

Informer	Appuyer ses propos	Inventer des intrigues	Expérimenter divers procédés d'écriture
en élaborant des descriptions	en élaborant des justifications	en élaborant des récits	en élaborant des textes inspirés de repères culturels
<p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> – rendre compte d'expériences, d'observations, d'événements – diffuser des renseignements demandés – présenter une personne, un objet, une idée, un lieu, un paysage, une époque, etc. – accompagner un graphique, une photographie, une illustration – formuler des interrogations – préciser des sentiments, des émotions – guider l'action, expliciter une démarche – répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> – soutenir une interprétation, une réaction – fonder une opinion, une appréciation, un jugement – confronter des prises de position – étoffer une demande, une requête – partager des perceptions, des représentations liées à des repères culturels – répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> – raconter des aventures, des histoires fantaisistes ou vraisemblables – tenir en haleine, étonner, faire rire, émouvoir – faire rêver, faire réfléchir – transposer la réalité dans d'autres univers – illustrer des comportements, des valeurs – réinvestir certains procédés expérimentés – participer à des publications, à des concours – répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> – stimuler sa créativité – générer des images – se familiariser avec des usages diversifiés de la langue écrite – étendre le registre de ses façons de s'exprimer – répondre à divers autres besoins ou intentions
<p><i>Textes variés</i></p> <p>Capsule d'information dans un journal ou une revue; rapport de laboratoire; portrait d'une personne ou d'un personnage; vignette, légende, notice, définition, intitulé; préparation d'un sondage ou d'une entrevue; réaction, commentaire; procédure, protocole; consignes et règles, etc.</p>	<p><i>Textes variés</i></p> <p>Commentaire critique; recommandation de lectures et d'activités culturelles; défense de ses choix ou de ses prises de position; présentation du bien-fondé d'une démarche, d'une évaluation ou d'une autoévaluation; lettre de sollicitation; texte de mise en candidature aux élections scolaires; etc.</p>	<p><i>Textes variés</i></p> <p>Récit d'aventures, récit de science-fiction ou récit fantastique; conte; bande dessinée; fable; etc.</p>	<p><i>Textes variés</i></p> <p>Poème; chanson; monologue; slogan, texte publicitaire; pastiche; parodie; etc.</p>

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Pour élaborer un texte cohérent, conforme à son intention de communication et tenant compte de son destinataire, l'élève adopte un **processus** non linéaire (planifier l'écriture de son texte; le rédiger; le réviser, l'améliorer et le corriger; évaluer l'efficacité de sa démarche) dont la mise en œuvre fait appel à des stratégies applicables à toutes les **familles de situations** ou particulières à certaines d'entre elles. En outre, il doit s'appuyer sur les observations qu'il a faites en lecture. Compte tenu de son bagage de connaissances et de son style d'apprentissage, l'élève, avec le soutien de l'enseignant, est amené à élargir l'éventail de ses stratégies et à choisir celles qui lui sont les plus utiles dans une situation donnée.

Informier
en élaborant des descriptions

Appuyer ses propos
en élaborant des justifications

Inventer des intrigues
en élaborant des récits

**Expérimenter divers
procédés d'écriture**
en élaborant des textes inspirés
de repères culturels

PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE

Cerner ses intentions et ses besoins

Déterminer les caractéristiques à privilégier chez son destinataire

pour choisir ses idées et la manière de les présenter

Tenir compte des conditions de réalisation de la tâche ou du projet ainsi que de ses caractéristiques de scripteur

pour déterminer sa manière d'écrire (exploration des idées, plan, modalités de révision, etc.) et se donner un défi personnel

Choisir le point de vue

...d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif

...d'un narrateur omniscient, témoin
ou participant, racontant à la 1^{re} ou à
la 3^e personne, au présent ou au
passé

...d'un énonciateur plutôt neutre ou
plutôt expressif

Déterminer le contenu de son texte en faisant appel à diverses ressources

(documentation, notes de lecture ou d'écoute, techniques de créativité, logiciels d'idéation, connaissances générales, expériences, sentiments, émotions, imagination, etc.)

Anticiper le genre du texte

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Informier
en élaborant des descriptions

Appuyer ses propos
en élaborant des justifications

Inventer des intrigues
en élaborant des récits

Expérimenter divers procédés d'écriture
en élaborant des textes inspirés de repères culturels

Se référer à des textes dans lesquels on a observé des façons intéressantes

...de décrire :
concision, agencement des aspects et des sous-aspects, point de vue, etc.

...de justifier :
comparaison, choix d'exemples, précision, point de vue, etc.

...de raconter :
suspense, relations entre les personnages, humour, point de vue, etc.

...d'écrire :
transposition de genre, jeux de sonorités, découpage en vers, images, allusions, etc.

Se représenter le sujet et choisir les éléments appropriés

...pour décrire à la manière d'un observateur

...pour justifier ses propos en anticipant les réactions du destinataire

...pour créer un univers vraisemblable ou non et en déterminer les principaux éléments (narrateur, intrigue, personnages, lieux, temps)

...pour expérimenter les procédés qu'on souhaite explorer (répétition de sons, de mots ou de structures, comparaison, métaphore, inversion, etc.)

Sélectionner des éléments

...relatifs aux aspects et aux sous-aspects (propriétés, qualités ou parties) à privilégier et, au besoin, des éléments non verbaux complémentaires (schémas, photographies, etc.)

...relatifs aux faits, aux exemples ou aux données susceptibles de fournir le meilleur appui

...relatifs aux caractéristiques imaginées en ce qui concerne les personnages, les lieux, l'époque ou la durée pour alimenter au mieux l'intrigue

...relatifs aux possibilités d'expression les plus intéressantes à partir de procédés imposés ou choisis

Ordonner les éléments choisis et se donner un principe d'organisation

...pour décrire : évolution selon l'espace, le temps, le degré d'importance, de précision, de sensibilité, etc.

...pour justifier : ordre croissant ou décroissant d'importance, allant du général au particulier ou vice versa, etc.

...pour se donner un fil conducteur permettant de faire progresser l'intrigue et de tirer profit, notamment, du schéma narratif

...pour soutenir l'effet que l'on souhaite créer

Prévoir d'introduire, de conclure, de marquer ou de faire progresser ses propos

en explorant différentes façons de faire

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Informier
en élaborant des descriptions

Appuyer ses propos
en élaborant des justifications

Inventer des intrigues
en élaborant des récits

Expérimenter divers procédés d'écriture
en élaborant des textes inspirés de repères culturels

Faire un brouillon

en se référant à ses notes personnelles et l'annoter pour retracer les retouches à effectuer

Utiliser, si possible, un traitement de texte

pour faciliter l'ajout, l'effacement, le remplacement et le déplacement d'éléments

Se relire régulièrement au cours de la rédaction

pour enchaîner ses idées, vérifier la cohérence de ses propos et rectifier les erreurs syntaxiques, orthographiques et lexicales évidentes

Établir des liens

...entre le sujet de la description et la façon de nommer, de situer, de qualifier et de détailler les éléments retenus en utilisant divers procédés stylistiques (énumération, comparaison, etc.) et diverses ressources syntaxiques (compléments du nom et du verbe, types et formes de phrases, etc.)

...entre une réaction et une appréciation, une question et une réponse, un jugement et des faits, des données ou des exemples, etc.

...entre une situation initiale d'équilibre, un élément perturbateur, des actions visant le rétablissement de l'équilibre et un dénouement mettant fin à la quête d'équilibre (la situation finale sera travaillée au cycle suivant)

...entre le sens général du texte, les images, les mises en relief, le rythme, etc.

Privilégier un mode d'organisation

...permettant de présenter le sujet décrit et de marquer la progression des aspects et des sous-aspects par l'emploi d'organiseurs textuels, de repères spatiaux, temporels ou hiérarchiques, de codes numériques ou alphabétiques, etc.

... permettant de présenter ses justifications sous une forme appropriée (texte suivi, tableau comparatif, liste, graphique accompagné d'une légende, etc.)

...permettant de présenter l'histoire selon un ordre chronologique et d'insérer, au besoin, des descriptions et des dialogues pour mettre en valeur un élément, créer une impression de vraisemblance ou une atmosphère, etc. (les ruptures chronologiques seront travaillées au cycle suivant)

...permettant de présenter le texte en harmonisant les procédés retenus

RÉDIGER SON TEXTE

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Informier
en élaborant des descriptions

Appuyer ses propos
en élaborant des justifications

Inventer des intrigues
en élaborant des récits

**Expérimenter divers
procédés d'écriture**
en élaborant des textes inspirés
de repères culturels

**Utiliser, en plus d'un vocabulaire précis et nuancé,
une syntaxe et un vocabulaire appropriés au point de vue
et respectant la variété de langue standard**

**Utiliser un vocabulaire et une variété de langue adaptés
à l'univers créé et au genre adopté**

Assurer la cohérence du texte

par la pertinence des éléments choisis, l'absence de contradiction, la reprise de l'information, l'adoption et le maintien d'un point de vue, l'ajout et l'enchaînement d'éléments nouveaux

Assurer l'unité du texte
par le point de vue, les champs
lexicaux, les procédés stylistiques,
les choix syntaxiques, etc.

Utiliser des paragraphes

pour regrouper des éléments en unités de sens et assurer la transition à l'aide de mots, de groupes de mots ou de phrases qui révèlent les articulations du texte en indiquant l'ordre ou la progression

**Au besoin, donner au texte un titre explicite ou évocateur
et insérer des intertitres**

Donner au texte un titre évocateur

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Informier
en élaborant des descriptions

Appuyer ses propos
en élaborant des justifications

Inventer des intrigues
en élaborant des récits

Expérimenter divers procédés d'écriture
en élaborant des textes inspirés de repères culturels

RÉVISER, AMÉLIORER ET CORRIGER SON TEXTE

Relire son texte en le considérant sous des angles différents

(ses intentions, les caractéristiques du destinataire, les exigences liées à la tâche, ses forces et ses difficultés en tant que scripteur, etc.)

Lire des textes produits par ses pairs

pour observer différentes façons de réaliser la tâche ou le projet et pour fournir une rétroaction

Soumettre son texte à la critique

afin de vérifier l'intérêt qu'il suscite et l'effet qu'il produit

Reconsidérer la pertinence

...et le degré de précision des aspects et des sous-aspects
pour assurer la clarté et l'intérêt de la représentation du sujet

...et le degré de précision des faits, des données et des exemples retenus
pour assurer la clarté et l'intérêt de la justification

...des éléments de l'univers retenus
pour assurer la clarté et l'intérêt de l'intrigue, pour caractériser les personnages et l'action ainsi que pour situer le récit dans le temps et l'espace

...des éléments retenus
pour assurer l'accessibilité et l'intérêt des images ainsi que des évocations

Reconsidérer l'ordre et la progression des éléments retenus de même que la justesse des substituts

Reconsidérer le déroulement et la progression du récit, l'insertion de descriptions et de discours rapportés ainsi que la justesse des substituts

Reconsidérer l'harmonisation de la structure d'ensemble du texte
en fonction des procédés privilégiés

Reconsidérer le point de vue, le maintien du point de vue et, s'il y a lieu, justifier les changements

Améliorer son texte

(ajouter des précisions, éliminer les redondances, les digressions et les doubles négations, reformuler avec précision les éléments vagues, établir explicitement des liens entre des idées simplement accumulées, faire des mises en évidence, varier le vocabulaire et la syntaxe, etc.)

Dans le cas d'éléments transposés de l'oral à l'écrit ou d'un genre de texte à un autre, vérifier si la rédaction respecte les exigences linguistiques de la transposition

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Informier
en élaborant des descriptions

Appuyer ses propos
en élaborant des justifications

Inventer des intrigues
en élaborant des récits

Expérimenter divers procédés d'écriture
en élaborant des textes inspirés de repères culturels

RÉVISER, AMÉLIORER ET CORRIGER SON TEXTE (SUITE)

Vérifier si le vocabulaire et la variété de langue sont adaptés

...à la situation, si les mots utilisés appartiennent à la langue française et si leur sens est juste dans le contexte

...à l'univers créé et au genre choisi, si les mots utilisés appartiennent à la langue française et si leur sens est juste dans le contexte

...à l'univers créé, au genre choisi et à l'effet escompté

Vérifier si les structures des phrases et la ponctuation sont appropriées

en utilisant au besoin des outils de référence

Vérifier l'application des règles de l'orthographe grammaticale et le respect des contraintes de l'orthographe d'usage

en utilisant au besoin des outils de référence

Corriger son texte

en recourant à une démarche d'autocorrection, en consultant des dictionnaires, une grammaire ou toute autre source d'information, en mettant à profit les manipulations syntaxiques et, si possible, les fonctions d'un logiciel de traitement de texte

Rédiger une version finale qui intègre les éléments révisés, améliorés et corrigés

ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHÉ

Expliciter sa démarche et les stratégies utilisées

en activant ses mécanismes de questionnement et d'autocontrôle

Évaluer dans quelle mesure ses stratégies d'écriture ont facilité l'élaboration de son texte

Cerner ses points forts et ses difficultés

Noter ses progrès et les points à améliorer

Évaluer dans quelle mesure les défis fixés ont été relevés et reconnaître ce qui peut être fait avec de l'aide et ce qui peut l'être de manière autonome

Dégager ce que la rédaction de son texte a permis d'ajouter à ses connaissances

sur le sujet, le type ou le genre de texte et la langue

Dégager sa capacité d'adaptation à des situations variées d'écriture

COMPÉTENCE 3 Communiquer oralement selon des modalités variées

Les mots sont des grains de nourriture pour l'esprit... Et c'est l'esprit qui donne au corps le sens de la vie et l'envie de vivre... [...] Vous avez droit à la parole. Vous avez droit aux mots. [...] Et vous avez le droit de dire et d'écrire ce que vous pensez. Prenez ces droits.
Gilles Vigneault

Sens de la compétence

Comment l'élève peut-il développer sa compétence à communiquer oralement? Comment l'amener à utiliser une langue orale de qualité? Il n'est pas suffisant de faire en sorte que les élèves parlent entre eux pour qu'ils développent leur compétence à communiquer oralement. Ce n'est pas non plus parce que l'élève réussit à se faire comprendre par ses pairs qu'il dispose des ressources nécessaires pour y parvenir auprès d'un plus large auditoire. Il lui faut apprendre à s'exprimer avec confiance et efficacité, dans le respect de la parole de l'autre, et à acquérir une langue standard afin d'interagir et de communiquer efficacement dans un grand nombre de situations scolaires et sociales. Le défi majeur de la classe de français, en ce qui a trait à la communication orale, consiste à outiller l'élève pour qu'il devienne un auditeur avisé et qu'il prenne la parole avec assurance et de manière réfléchie dans une grande diversité de situations.

Pour l'élève, l'enseignant est à la fois un modèle et un médiateur qui fait preuve d'un usage soigné de la langue, non seulement sur le plan de la prononciation, mais aussi sur celui du choix du vocabulaire et des tournures syntaxiques. Soucieux du développement de la compétence à communiquer oralement, il intervient de façon dynamique et crée les conditions nécessaires pour que l'élève acquière de nouvelles stratégies et s'en serve adéquatement dans différentes situations.

La compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* peut être cernée par les composantes présentées ci-dessous et explicitées dans le schéma de la page 122. Ces composantes sont intrinsèquement liées et ne doivent être abordées qu'en relation les unes avec les autres. C'est dans leur complémentarité que se définit au quotidien la compétence et que s'effectuent les apprentissages qui lui sont associés. Par ailleurs, les acquis réalisés ne se limitent pas à cette compétence : ils sont transférables d'un contexte d'apprentissage à un autre, quelle que soit la discipline.

Construire du sens

Pour tirer pleinement profit d'une situation d'écoute, l'élève doit apprendre à être attentif à ce qu'il est, aussi bien qu'à tous les paramètres de la situation. Son intention de même que les conditions de réalisation de la tâche ou du projet constituent des balises dont il se sert pour planifier son écoute. Il établit des liens entre sa capacité de concentration et les sources possibles de distraction. Obligé de tenir compte des limites de sa mémoire, il se donne des moyens pour organiser et retenir l'information. Par exemple, il prend des notes à l'aide de mots-clés ou d'organigrammes graphiques. Il développe des comportements différents selon qu'il a ou non la possibilité de réécouter un enregistrement ou de questionner la personne qui parle ou selon que sa réaction est sollicitée ou non

après l'écoute. Pour comprendre et interpréter des propos, il s'appuie sur les marques de l'oral, notamment celles qui permettent la nuance et le renforcement. Il ne réagit pas seulement au contenu du discours, mais aussi à la façon dont les locuteurs prennent la parole. Sensibilisé à la variété des situations d'écoute, il apprend à évaluer l'efficacité de sa démarche afin de pouvoir l'ajuster dans une situation semblable ou différente.

Intervenir oralement

En classe, l'élève prend la parole pour informer ses pairs, soit individuellement comme porte-parole d'un groupe ou à titre d'expert, soit en interaction comme membre d'une équipe ou comme participant à des échanges collectifs. L'analyse de la situation de communication orale apparaît alors comme indispensable pour la planification de la démarche à adopter et le choix de stratégies appropriées. Lorsqu'il prend la parole, l'élève fournit à ses destinataires des indices verbaux et non verbaux qui signalent l'enchaînement de ses propos et il évite les digressions ainsi que les contradictions. Il développe les ressources nécessaires pour répondre à des demandes de reformulation, d'explicitation ou d'exemplification. Il tient donc compte des réactions de ses auditeurs ou interlocuteurs et prend soin de vérifier régulièrement s'il est compris. Il apprend à s'ajuster, que la situation permette l'interaction pendant la prise

de parole ou après. Pour prendre conscience des stratégies qu'il utilise, il recourt à des enregistrements qui lui permettent de s'observer en action et d'évaluer l'efficacité de sa démarche.

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

L'écoute de documents oraux de différents genres et présentant des usages diversifiés de la langue française constitue le point de départ pour le travail à faire relativement à la langue orale. L'élève apprend à découvrir les caractéristiques de l'oralité et à porter attention, entre autres, à la redondance, à la répétition, à l'ellipse, à l'hésitation, au débit, à l'intonation ainsi qu'à la prononciation. Il est amené à établir des liens entre la langue orale et la langue écrite de manière à en dégager des similitudes et des différences. Il peut alors constater que certains apprentissages faits à l'écrit sont également utiles à l'oral, notamment ceux reliés au genre, au nombre, aux accords, à la morphologie des temps verbaux, à la construction de l'interrogation et au choix du pronom relatif. Au cours d'expériences diversifiées de communication orale, il découvre l'existence des variétés de langue et constate dans quelles situations la langue standard et la langue familière paraissent appropriées. Compte tenu des situations proposées par l'enseignant, l'élève est invité à s'exprimer en respectant le français standard en usage au Québec. Ses efforts de correction linguistique se situent clairement dans une perspective de développement et non de correction excessive. L'aisance qu'il acquiert progressivement pour ce qui est de manier la langue orale est renforcée par l'utilisation de repères d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique qui lui permettent d'accroître la qualité de son écoute et de sa prise de parole.

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

L'élève doit apprendre à réfléchir aux différentes façons d'utiliser la langue orale en contexte. Qu'est-ce qui différencie sa prise de parole en tant que participant à une discussion en classe de celle d'un délégué auprès de la direction de l'école ou d'un animateur à la radio scolaire? Sa façon de s'exprimer suscite-t-elle la confrontation ou la collaboration? Se propose-t-il parfois comme porteparole? Une même attitude convient-elle à l'écoute d'un conférencier invité et au visionnement d'un documentaire ou de la transposition cinématographique d'un roman? Graduellement, il prend conscience de son comportement d'auditeur et de l'effet de sa prise de parole sur ses interlocuteurs. Il reconnaît les situations où il se sent à l'aise, celles qui génèrent chez lui un inconfort et celles qui nécessitent l'acquisition de nouvelles stratégies.

Des familles de situations variées

Soucieux de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement, l'enseignant crée un climat d'ouverture et de respect mutuel. Il intervient de façon dynamique et crée les conditions nécessaires pour que l'élève acquière de nouvelles stratégies et s'en serve adéquatement dans différentes situations. Il place l'élève dans des contextes stimulants liés à trois familles de situations où il sera tour à tour auditeur, interlocuteur et locuteur. En faisant varier les paramètres de la communication (intention, auditeurs et interlocuteurs, communication en direct ou en différé, etc.) et le rôle de l'élève, l'enseignant peut générer de nombreux scénarios d'apprentissage. Ces situations permettent à l'élève d'activer, à des degrés divers, les composantes de la compétence.

S'informer en ayant recours à l'écoute

Inscrite à l'intérieur de véritables situations de communication, l'écoute conduit l'élève à faire des apprentissages sur le monde, sur lui-même et sur la langue orale. Ainsi, l'enseignant peut lui proposer un rôle de chercheur, d'observateur ou de critique. Il diversifie les conditions et les objets d'écoute. Celle-ci peut, par exemple, s'effectuer en direct ou en différé, impliquer ou non le recours aux technologies numériques, être centrée sur le traitement d'un sujet dans un documentaire ou encore sur les caractéristiques des personnages d'un film ou d'une pièce de théâtre.

Grâce à une écoute guidée, l'élève développe sa sensibilité à la richesse des variations et des traits distinctifs de la langue orale. Il est amené à observer que la langue française évolue et que son usage est diversifié à travers le Québec et la francophonie. La télévision, la radio et Internet lui offrent un riche matériel permettant de soutenir une réflexion relative aux accents ainsi qu'aux expressions, aux formules, aux mots utilisés dans différentes régions et différents contextes. Il profite donc de toutes les occasions possibles (jumelage de classes et correspondance sonore, présence d'invités en classe, films internationaux en français, etc.) pour accroître sa capacité à comprendre des interlocuteurs francophones de toute origine.

Défendre une idée en interagissant oralement

Chaque fois que cela est possible, l'enseignant fait en sorte que l'élève perçoive des liens entre l'écoute et la prise de parole. Dans les cercles de lecture ou dans les discussions visant la résolution de problèmes, par exemple, il importe qu'il puisse s'exprimer, certes, mais également que les

autres manifestent une écoute attentive à son endroit. Ainsi, l'enseignant l'amène à comprendre que l'écoute se traduit aussi bien par la position physique adoptée en tant qu'auditeur que par la façon de réagir verbalement aux paroles entendues. Il insiste tout autant sur la qualité de l'écoute que sur ce qui est dit et sur la manière de le dire pour convaincre des pairs. Il n'hésite pas à proposer des jeux de rôles ou des simulations pour bien faire ressortir la variété de langue appropriée.

En favorisant les situations de communication centrées sur des pratiques interactives, l'enseignant amène l'élève à tenir en alternance les rôles d'émetteur et de récepteur. Il voit au bon fonctionnement des échanges entre élèves, à deux ou à plusieurs, en veillant à ce qu'ils développent, dès le départ, des stratégies d'interaction. Chacun y apprend notamment à prendre, garder et passer la parole, à enchaîner des idées, à exprimer verbalement et non verbalement son accord ou son opposition, à poser des questions, à reformuler et valoriser les propos d'autrui ainsi qu'à utiliser judicieusement des formules de politesse. L'enseignant s'assure donc que les stratégies d'interaction s'apprennent en complément des stratégies d'écoute et de prise de parole.

Informer en prenant la parole individuellement

La prise de parole individuelle se manifeste sous différentes formes et principalement dans un cadre collectif. Elle peut servir notamment à rapporter les propos d'un groupe de discussion, à remplir un mandat de délégué ou de représentant, à préciser une façon de faire, à présenter des informations à la radio scolaire. Étant donné que la prise de parole s'effectue à l'intérieur de véritables situations de communication, elle se déroule généralement en direct, en présence d'un ou de nombreux auditeurs. Elle peut toutefois avoir lieu en différé, comme dans le cas d'une vidéo destinée à des correspondants étrangers ou d'un audio-guide conçu pour une exposition.

Dans toutes les situations, l'enseignant insiste sur la prise en compte des destinataires ou des auditeurs afin que les élèves sélectionnent et ajustent leurs propos. Dans cette famille de situations, l'élève expérimente et acquiert des stratégies efficaces sur les plans verbal et non verbal, de même que des connaissances relatives à la variété standard de la langue orale. L'assurance qu'il acquiert lui sera utile s'il veut agir comme délégué de sa classe ou s'il doit prendre la parole dans les autres disciplines pour poser une question, rendre compte d'un travail, présenter sa démarche, donner son opinion, etc.

Compétence 3 et ses composantes

Construire du sens

Planifier son écoute • Comprendre et interpréter des productions orales en direct et en différé • Y réagir • 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 • Déterminer les stratégies d'écoute et de prise de parole appropriées • Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes • Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès et des points à améliorer

Intervenir oralement

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

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
 • Se familiariser avec les variétés du français parlé au Québec et dans la francophonie
 • Tenir compte du français standard en usage au Québec • Se référer à des repères culturels d'ordre linguistique, littéraire, géographique ou historique et s'en constituer de nouveaux

Critères d'évaluation

En situation d'écoute

- Compréhension des éléments significatifs
- Interprétation critique et fondée
- Pertinence des observations faites sur les choix linguistiques et culturels
- Recours à des stratégies d'écoute appropriées

En situation de prise de parole

- Adaptation des propos à la situation
- Cohérence des propos
- Clarté de l'expression
- Utilisation d'éléments prosodiques appropriés
- Respect de la norme standard et correction appropriée
- Recours à des stratégies de prise de parole appropriées

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève écoute diverses productions de complexité moyenne et traitant de sujets abordés en français ainsi que dans d'autres disciplines. Il prend aussi la parole, en interaction et individuellement, en se faisant bien comprendre de ses interlocuteurs ou de son auditoire. Il est notamment en mesure de s'informer, d'informer d'autres personnes et de défendre une idée en tenant compte du destinataire, de l'intention de communication et des conditions de réalisation.

- Quand l'élève fait l'écoute de diverses productions, il en dégage les éléments significatifs et cerne plusieurs des aspects traités. Il organise et résume de façon claire l'information tirée d'une ou de plusieurs productions. Il fait également ressortir des caractéristiques évidentes de la langue utilisée de même que certains effets produits par celle-ci et il les justifie à l'aide d'exemples. Il peut porter un jugement sur le contenu et l'organisation de la production ainsi que sur la langue utilisée.
- Quand l'élève interagit oralement pour défendre une idée, il exprime clairement sa position et la justifie. Il intervient généralement au moment opportun, en respectant les tours de parole, et enchaîne ses idées avec à-propos. Il fait progresser l'échange en ajoutant des informations nouvelles liées au sujet. Il pose des questions ou répond de façon appropriée aux demandes d'information qui lui sont faites au cours de l'échange.
- Quand l'élève prend la parole individuellement, il transmet de l'information de façon claire et structurée et ajuste ses propos en fonction de son interlocuteur ou de ses auditeurs. Il utilise des procédés linguistiques appropriés pour mettre en valeur certains de ses propos. Il apporte des précisions au moyen d'exemples ou de matériel complémentaire pertinents.

À partir des différentes situations d'écoute et de prise de parole auxquelles il participe, l'élève fait, avec le soutien de l'enseignant, des observations pertinentes sur certaines caractéristiques de la langue standard ainsi que sur les différences et les similitudes entre la langue orale et la langue écrite. Dans les situations qui le justifient, l'élève tend à utiliser une variété de langue standard et il s'autocorrige au besoin pour améliorer la qualité de son expression.

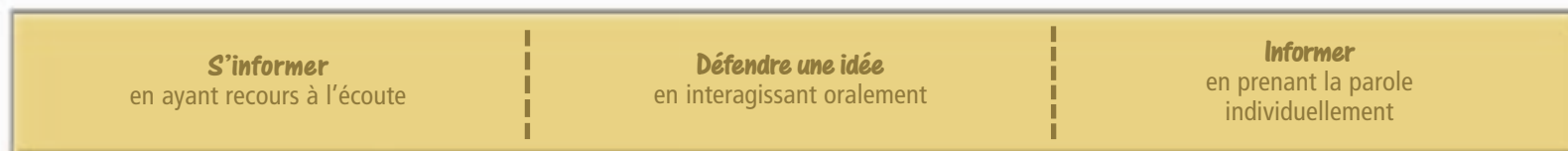
4. Ces productions traitent habituellement de sujets à la portée des élèves du premier cycle du secondaire. Le vocabulaire utilisé est généralement accessible et ne comporte pas trop d'ambiguïtés ni d'abstractions. De plus, ces productions sont de longueur raisonnable.

Communiquer oralement selon des modalités variées : tableau synthèse des familles de situations

S'informer	Défendre une idée	Informer
<p>en ayant recours à l'écoute</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> – se représenter une réalité, une question, un problème, une problématique – répondre à ses questions, satisfaire sa curiosité – valider des renseignements – arrêter et justifier un choix ou une opinion – préparer une discussion, une entrevue ou un jeu-questionnaire – agir à partir de consignes, de directives – apprécier des transpositions d'œuvres littéraires – se construire des repères culturels et linguistiques – se familiariser avec des usages diversifiés de la langue orale – observer diverses formes de communication orale et différentes façons de prendre la parole – cerner des procédés, des conduites langagières, des stratégies – répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>en interagissant oralement</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> – répondre à une question – résoudre un problème – élargir une problématique – valider des renseignements – justifier une opinion, une appréciation, un état de fait, une façon de faire, un choix linguistique – susciter des réactions chez ses interlocuteurs – confronter des prises de position – se concerter, négocier, établir un consensus, produire une œuvre collective – partager des perceptions, des représentations liées à des repères culturels – explorer l'efficacité de certaines stratégies ou de certains procédés – répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>en prenant la parole individuellement</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> – donner accès à des renseignements – rendre compte d'observations ou d'expérimentations – faire connaître des expériences vécues – présenter une personne, un objet, un lieu, etc. – susciter un questionnement sur un sujet ou une problématique – préciser des sentiments, des émotions – guider l'action, proposer une démarche – décrire une démarche, une procédure, un règlement – inciter à agir, influencer quelqu'un – agir à titre d'animateur, de porte-parole, etc. – agir à titre d'expert, de critique, etc. – mettre en relief des usages diversifiés de la langue orale, des façons particulières de prendre la parole – illustrer des procédés, des stratégies, des caractéristiques de la langue orale – répondre à divers autres besoins ou intentions
<p><i>Textes oraux variés</i></p> <p>Émission de radio, de télévision; film de fiction ou documentaire; pièce de théâtre; monologue; récital de poésie ou de chant; conférence; présentation; etc.</p>	<p><i>Textes oraux variés</i></p> <p>Discussion en sous-groupe, échange en grand groupe; table ronde; cercle de lecture; entretien critique; dialogue; jeu de rôles; jeu de confrontation; etc.</p>	<p><i>Textes oraux variés</i></p> <p>Présentation; démonstration; compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement, etc.; capsule pour la radio ou un site Internet; monologue; audioguide; commentaire critique; etc.</p>

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

Pour agir en tant qu'auditeur, interlocuteur et locuteur, l'élève adopte un **processus** non linéaire (planifier son écoute ou sa prise de parole; comprendre et interpréter des productions orales; y réagir; prendre la parole individuellement ou en interaction; ajuster sa prise de parole; évaluer l'efficacité de sa démarche) dont la mise en œuvre fait appel à des **stratégies** applicables à toutes les **familles de situations** ou particulières à certaines d'entre elles. Compte tenu de son bagage de connaissances et de son style d'apprentissage, l'élève, avec le soutien de l'enseignant, est amené à élargir l'éventail de ses stratégies et à choisir celles qui lui sont les plus utiles dans une situation donnée.



PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE

Cerner ses intentions et ses besoins

Tenir compte des conditions de réalisation de la tâche ou du projet ainsi que de ses caractéristiques d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur

pour déterminer sa manière d'écouter ou de prendre la parole

Se donner un environnement propice à la communication

en détectant et en limitant les sources d'interférence (bruit, disposition du lieu, position par rapport à l'auditoire ou aux interlocuteurs, etc.) ainsi qu'en prévoyant les risques de contretemps (bris d'appareil, absence d'un partenaire, etc.) et la façon d'y remédier

Déterminer les caractéristiques à privilégier chez ses interlocuteurs ou son auditoire

pour choisir ses idées et la manière de les exprimer

Choisir un rôle ou une posture

en cernant les exigences qui s'y rattachent :

élaboration d'une grille d'observation, établissement de critères d'appréciation, possibilité ou impossibilité de reprendre l'écoute, etc.

attribution du droit de parole, contrôle du temps, prise de notes, etc.

vulgarisation d'un savoir expert, mise en contexte, mention des sources, etc.

Choisir le point de vue

d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES



PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE (SUITE)

Activer ses connaissances sur le sujet, sur le genre de communication orale et, s'il y a lieu, sur le ou les locuteurs
pour anticiper

...le contenu et l'organisation des propos	...le déroulement de la communication et la manière appropriée d'agir et de réagir (règles de fonctionnement, commentaire, question, objection, etc.)	...les réactions de l'auditoire et la manière d'en tenir compte (répétition, reformulation, question, pause, etc.)
--	---	--

Cibler les éléments à privilégier

...soit les aspects particuliers, le traitement du sujet, les marques de l'oralité, les marques des variétés de langue, les marques d'appartenance géographique, etc.	...en recourant à une documentation spécifique ou à son expérience personnelle
---	--

<p style="text-align: center;">Prévoir une ou plusieurs façons de noter des éléments significatifs</p> (carte sémantique, schéma, tableau, mots-clés, etc.) en se donnant des critères pour trier et hiérarchiser l'information	<p style="text-align: center;">Préparer un aide-mémoire schématique et, au besoin, un support visuel</p> pour soutenir sa prise de parole (fiche, affiche, transparent, objet, logiciel de présentation, etc.)
--	---

<p style="text-align: center;">Solliciter la collaboration d'une ou de plusieurs personnes ou prévoir un matériel d'enregistrement</p> pour travailler certains aspects de sa prise de parole (portée de la voix, interaction avec l'auditeur, débit, etc.) et pour obtenir une rétroaction
--

<p style="text-align: center;">S'appuyer sur des communications orales dans lesquelles ont été observées des façons intéressantes de prendre la parole</p> (variété de l'expression, mise en relief, contact avec le destinataire, etc.)

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer en ayant recours à l'écoute		Défendre une idée en interagissant oralement		Informer en prenant la parole individuellement	
Établir le contact et maintenir la communication en portant attention à la position de son corps et à la direction de son regard; en manifestant, verbalement ou non selon le cas, son intérêt, sa compréhension ou son opinion					
S'appuyer sur son bagage culturel ...pour interpréter les informations implicites ...pour établir une connivence avec ses interlocuteurs ou son auditoire					
Reconnaître ou faire ressortir les éléments importants ou utiles ...en distinguant les faits des hypothèses et des opinions, les questions des commentaires, les répétitions inutiles de celles qui font progresser les propos ...en se référant, au besoin, à son aide-mémoire schématique					
Relier des idées entre elles à l'aide des temps verbaux, de diverses formes de reprise (pronoms, termes génériques et spécifiques, etc.), d'organiseurs textuels, de marqueurs de relation, etc.					
Reconnaître ou utiliser des procédés de mise en relief (phrase exclamative ou interrogative, geste d'insistance, changement de variété de langue, d'intonation, de débit, de volume, de mimique, etc.)					
Être attentif aux variétés de langue et aux différents usages du français			Utiliser une variété de langue standard		
Distinguer diverses modalités d'énonciation			Adapter ses propos, sa façon de les présenter et de les soutenir en tenant compte de ses interlocuteurs ou auditeurs		

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S’informer en ayant recours à l’écoute	Défendre une idée en interagissant oralement	Informers en prenant la parole individuellement
--	--	--

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES;
 PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION (SUITE)

S’appuyer sur des marques d’organisation (plan, pauses, énoncés explicites, organisateurs textuels, marqueurs de relation, indices gestuels, sonores ou visuels, etc.) ...pour cerner l’apport d’information nouvelle ...pour établir un fil conducteur et baliser la progression de ses propos	
S’intéresser aux modalités d’enchaînement ...en observant les stratégies de prise de parole et de transition en situation d’interaction	...en expérimentant diverses façons de rappeler le sujet ou la tâche, de céder ou de prendre la parole (enchaînement avec le contenu de ce qui a été dit ou avec la manière dont cela a été dit)
Se situer par rapport aux propos entendus ...en comparant, à la suite de l’écoute, sa compréhension et son interprétation avec celles d’autres auditeurs ou spectateurs	...en clarifiant sa compréhension ou son interprétation à l’aide de questions, de reformulations ou de commentaires explicites
Offrir à son auditoire la possibilité d’intervenir ...en posant des questions, en formulant des commentaires, en complétant l’information, etc.	

RÉAGIR À L’ÉCOUTE; AJUSTER SA PRISE DE PAROLE

Constater les effets produits par les propos entendus, par la manière dont ils ont été dits, par la variété de langue utilisée et par la présence d’éléments non verbaux	Ajuster ses propos ainsi que sa façon de les aborder et de les soutenir en tenant compte des réactions de l’auditoire
Expliciter ses réactions à l’écoute ou à l’échange verbal en se référant à ses goûts, à ses champs d’intérêt, à ses valeurs, à ses connaissances et à sa sensibilité esthétique à l’égard de la langue orale	Recourir consciemment aux marques du français standard pour s’autocorriger
Partager ses réactions avec celles d’autres auditeurs ou locuteurs de manière à nuancer, à renforcer ou à réviser ses perceptions	Solliciter la rétroaction d’une ou de plusieurs personnes
Justifier ses réactions en s’appuyant sur les propos entendus ou la façon dont ils ont été présentés	
Fournir une rétroaction, la justifier et, si possible, proposer des pistes d’amélioration	

COMMUNIQUER ORALEMENT SELON DES MODALITÉS VARIÉES : FAMILLES DE SITUATIONS, PROCESSUS ET STRATÉGIES

S'informer en ayant recours à l'écoute		Défendre une idée en interagissant oralement		Informé en prenant la parole individuellement	
Expliciter sa démarche et ses stratégies en activant ses mécanismes de questionnement et d'autocontrôle					
Juger de la pertinence des stratégies utilisées					
...pour préparer son écoute, prendre des notes, tenir compte du contexte et des ressources disponibles			...pour assurer la continuité, l'unité, la clarté et l'intérêt de ses propos		
Reconsidérer son choix de posture de même que sa façon de remplir le rôle adopté et de respecter les règles établies en s'appuyant sur les commentaires d'observateurs, en écoutant ou en visionnant l'enregistrement de sa prise de parole					
S'interroger sur le point de vue adopté et sur l'avantage de l'avoir maintenu ou modifié					
Évaluer son aisance pour ce qui est de choisir la variété de langue appropriée et d'utiliser les marques du français standard					
Préciser sa contribution à la progression de l'échange (idées, incitation à la participation, etc.)			Reconsidérer l'organisation et la progression de ses propos à l'aide des éléments lexicaux et syntaxiques, prosodiques, vocaux et non verbaux		
Situer l'apport de la communication orale			Vérifier la clarté et l'intérêt de ses propos auprès de son auditoire		
...à ses connaissances générales et spécifiques sur la langue, les textes et la culture			...à la précision ou à l'évolution de sa pensée sur un sujet, une question, une problématique, etc.		
Dégager sa capacité d'adaptation à des situations variées et, en particulier, à différents interlocuteurs					
Noter ses progrès et les points à améliorer pour se fixer de nouveaux défis					

Éléments d'apprentissage : notions et concepts

Pour exercer et développer ses compétences en français, l'élève fait appel à des connaissances sur la langue, les textes et la culture. À cet égard, les notions et concepts constituent des ressources au service de la communication. Pour mettre en œuvre de façon efficace ses stratégies, l'élève doit non seulement acquérir une représentation juste des notions et concepts propres au premier cycle du secondaire, mais aussi apprendre quand et comment les utiliser. Par conséquent, il lui faut apprendre à construire et à mobiliser des connaissances en fonction des situations dans lesquelles il est placé. Il doit en outre recourir à une terminologie précise pour expliciter ses démarches ainsi que son travail sur la langue et les textes, pour désigner les objets de ses appréciations et pour consulter des ouvrages de référence.

Les notions et concepts sont présentés dans des tableaux et classés en cinq sections :

- grammaire du texte,
- grammaire de la phrase,
- lexique,
- variétés de langue,
- langue orale.

Dans la colonne de gauche, chaque tableau présente les éléments d'apprentissage généraux et spécifiques. Les éléments abordés au primaire sont marqués d'un astérisque. Cela signifie que les élèves qui arrivent au secondaire ont fait des apprentissages relatifs à ces notions et concepts, même s'ils n'en maîtrisent pas nécessairement l'usage dans toutes les situations. Il est donc nécessaire de les aider à poursuivre la construction de leurs représentations de même que de veiller à la consolidation et au transfert des notions et concepts. La colonne du centre présente des indications pédagogiques qui cernent les éléments

d'apprentissage particuliers au premier cycle du secondaire. La colonne de droite fournit des précisions complémentaires relatives à certains aspects auxquels l'élève devrait être sensibilisé. La correspondance entre les éléments de la colonne du centre et ceux de la colonne de droite est établie globalement par section et non de terme à terme. Par ailleurs, les tableaux font parfois référence à des repères culturels que l'enseignant est invité à compléter à l'aide d'autres repères pour susciter l'intérêt de ses élèves.

Comment utiliser la présente section

Cette section est en étroite relation avec les autres éléments du programme de français : familles de situations, composantes de la compétence, critères d'évaluation, attentes de fin de cycle, processus et stratégies. Il ne s'agit ni d'un mode d'emploi ni d'une liste d'éléments que l'élève doit apprendre en dehors de tout contexte signifiant. Lorsque l'enseignant planifie des séquences d'apprentissage, il lui appartient de cibler, dans cet ensemble, les notions et concepts pertinents pour les tâches demandées. Les indications pédagogiques mettent en évidence les actions que l'élève doit être en mesure de poser pour exercer ses compétences. Elles constituent des pistes qui lui permettent de donner du sens à ses apprentissages.

Grammaire du texte		
Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
<p>Énonciation</p> <p>Point de vue</p> <p>Discours rapporté</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Adopter différents points de vue et s’adresser à différents destinataires dans ses écrits et ses prises de parole – Tenir compte des marques désignant le lieu et le moment réel ou fictif de l’énonciation ainsi que des marques de personne désignant l’énonciateur – Distinguer l’auteur de l’énonciateur, en particulier du narrateur d’un récit – Déterminer le caractère plutôt objectif ou plutôt subjectif du point de vue en s’appuyant particulièrement sur le lexique et la syntaxe – Attribuer les propos énoncés à l’énonciateur approprié – Distinguer l’usage des marques des discours rapportés (discours direct et indirect) – Reconnaître et utiliser les marques de ponctuation liées au discours rapporté – Reconnaître et utiliser le point pour marquer la fin de l’interrogation indirecte (ex. <i>Je me demande comment elles vont réussir.</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> – Le fait de considérer des textes dans la perspective de leur production amène à s’intéresser à l’acte (l’énonciation) par lequel une personne (l’énonciateur) énonce un message à l’intention d’un récepteur réel, potentiel ou virtuel (destinataire). – La variation des paramètres de la situation de communication (intention, destinataire, environnement, etc.) requiert une adaptation de la part de l’énonciateur (scripteur, locuteur). – L’énonciateur qui prend en charge un message peut faire place à d’autres énonciateurs en rapportant directement ou indirectement leurs paroles. – On constate aujourd’hui une certaine latitude dans le domaine de l’édition quant à l’utilisation des guillemets pour marquer le discours rapporté direct.
<p>*Textes courants et littéraires</p> <p>Sujet/Univers</p> <p>Type</p> <p>Genre</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Discerner les éléments permettant de concevoir un texte comme un tout cohérent et significatif dépassant la simple accumulation de phrases – Utiliser diverses ressources lexicales et syntaxiques ainsi que divers procédés stylistiques pour mettre en relation les éléments du sujet ou de l’univers créé – Explorer les divers éléments permettant d’organiser le texte : procédés graphiques et typographiques, intitulés, découpage en paragraphes, organisateurs textuels, marqueurs de relation, choix syntaxiques, procédés stylistiques, champs lexicaux, système verbal, point de vue – Exploiter les schémas du texte narratif et du texte descriptif pour anticiper, interpréter, apprécier et concevoir des textes entiers ou des séquences secondaires 	<ul style="list-style-type: none"> – Les textes sont situés par rapport à des genres qui se sont historiquement constitués, dans le domaine littéraire et dans les autres sphères sociales, à partir de formes conventionnelles où domine un type en particulier. Le portrait et l’annonce classée, par exemple, constituent des genres dominés par le type descriptif; la pièce de théâtre et l’entrevue, par le type dialogal. – La frontière entre les textes littéraires et les textes courants n’est pas étanche et les emprunts mutuels sont fréquents. Ainsi serait-il vraisemblable qu’un astrophysicien émaille ses propos d’images poétiques et qu’un personnage de roman s’exprime avec la précision technique d’un chirurgien.

* Élément abordé au primaire.

Grammaire du texte

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
<p>*Textes courants et littéraires (Suite)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Tirer profit de textes de tous les types et de genres variés pour mettre en relief les particularités des types narratif et descriptif – Reconnaître et rédiger des justifications ainsi que des dialogues qui prépareront l'apprentissage explicite, au cycle suivant, de notions relatives aux types explicatif, argumentatif et dialogal 	<ul style="list-style-type: none"> – Les textes sont situés par rapport à des types dominants (narratif, descriptif, explicatif, dialogal, argumentatif), c'est-à-dire des constructions théoriques représentant, sous forme de schémas, les grandes régularités des séquences qui structurent les textes. La composition d'un texte est rarement homogène : des séquences de divers types sont habituellement interreliées et enchâssées dans la séquence dominante. Cependant, certains textes courts – une description d'itinéraire, par exemple – peuvent être constitués d'une séquence d'un seul type. – Dès son jeune âge, l'enfant utilise certaines structures explicatives et argumentatives. Il n'en va pas autrement au premier cycle du secondaire où, dans l'ensemble des disciplines, l'élève est invité à recourir à ce savoir d'expérience.
<p>Cohérence textuelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Juger de l'à-propos et de la justesse des éléments d'information en fonction de la situation (la création d'un univers fantastique ne répond pas aux mêmes exigences de vérité et de vérifiabilité que la présentation de données à l'appui d'une prise de position) 	<ul style="list-style-type: none"> – Le choix d'une information pertinente est déterminé par l'énonciateur en fonction de ses intentions et des caractéristiques qu'il privilégie chez son destinataire dans une situation donnée.
<p>*Pertinence de l'information</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Dans un récit, harmoniser les caractéristiques, les actions et les façons de s'exprimer des personnages 	<ul style="list-style-type: none"> – Le point de vue (modalité énonciative neutre, rôle d'expert, narration à la 1^{re} personne, etc.) adopté pour énoncer les propos contribue à donner de l'unité au texte; aussi son maintien est-il attendu et tout changement doit-il paraître justifié.
<p>Non-contradiction</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître le point de vue adopté dans un texte; adopter et maintenir un point de vue en portant attention au choix des formes de reprise et au vocabulaire qui constitue les champs lexicaux 	<ul style="list-style-type: none"> – C'est sur des éléments de continuité que se greffe l'information nouvelle. Un texte cohérent doit donc répondre simultanément à l'exigence de rappeler ce dont il est question et à celle d'assurer la progression de l'information. Ainsi, les différentes formes de reprise de l'information fournissent au lecteur ou à l'auditeur un fil conducteur lui permettant de suivre la progression des propos.
<p>Progression textuelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Départager la répétition inutile et la nécessaire reprise de l'information, de même que la répétition utilisée pour créer un effet particulier 	<ul style="list-style-type: none"> – Dans l'ensemble du texte, l'emploi des temps verbaux doit être orchestré de manière à contribuer à la cohérence du texte en marquant la chronologie (antériorité, simultanéité, postériorité) et la durée.
<p>Reprise de l'information</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser différentes formes de reprise (répétition, substitution par un groupe du nom synonyme, un pronom, un terme générique ou spécifique, une périphrase, etc.) pour aider à ne pas perdre le fil du texte – Choisir le déterminant (défini, possessif, démonstratif, etc.) approprié en se référant au contexte 	

* Élément abordé au primaire.

Grammaire du texte

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Cohérence textuelle (Suite)	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser, dès le début du cycle, les marques de temps fournies par le lexique, les organisateurs textuels et les marqueurs de relation; y ajouter graduellement celles relevant du système verbal et accorder une attention particulière à l’harmonisation des temps verbaux dans les récits au passé – Observer et utiliser différentes façons d’intégrer de l’information nouvelle dans le texte (marqueurs de relation, organisateurs textuels, substituts, etc.) et accorder une attention particulière à la coordination ainsi qu’à la juxtaposition 	

Grammaire de la phrase

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Construction de la phrase Phrase de base (ou phrase P) Constituants de la phrase * Constituants obligatoires * Un ou plusieurs constituants facultatifs et mobiles * Fonctions syntaxiques Phrases transformées * Types de phrases * Formes de phrases * Élément abordé au primaire.	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliser le modèle de la phrase de base⁵ (ou phrase P) comme outil d’analyse pour comprendre et interpréter des phrases et pour construire, formuler autrement, ponctuer et réviser ses propres phrases – Identifier les constituants de la phrase en ayant recours aux manipulations syntaxiques – Mettre en relation les formes d’interrogation utilisées dans la langue parlée et la langue écrite – En lecture, établir un lien entre l’utilisation de la phrase impersonnelle et l’expression d’un point de vue plutôt objectif – Observer l’usage fréquent de la phrase non verbale dans les intitulés – Se familiariser progressivement avec l’emploi de <i>du</i> et <i>de</i>, <i>personne</i> et <i>rien</i> de même que <i>ne... que</i>, <i>on n’</i> et <i>en n’</i> dans les phrases négatives et en systématiser l’apprentissage vers la fin du cycle 	<ul style="list-style-type: none"> – L’étude de la grammaire qui met d’abord en évidence les grandes régularités linguistiques favorise la représentation de la langue française comme un système cohérent et organisé. – Les types, les formes de phrases et chacun des groupes de mots de la phrase contribuent à la construction du sens du texte. Leur apport au sens doit être observé en lecture, en écriture et en communication orale. – La construction de la phrase peut varier en fonction du mode d’énonciation et de la variété de langue adoptée. Par exemple, dans la langue standard, <i>qu’est-ce que</i> est utilisé pour marquer une interrogation directe, alors que, dans la langue familière, on le trouve parfois dans l’interrogation indirecte. – Les interrogations directe et indirecte, totale et partielle renvoient à des modalités d’énonciation et à des réponses différentes. – Les préoccupations d’ordre sociohistorique offrent une emprise à la quête d’information relative au <i>pourquoi</i> de la grammaire et de la norme.
	5. Une phrase déclarative, positive, active et neutre dans laquelle les constituants sont placés dans l’ordre suivant : groupe nominal sujet + groupe du verbe prédicat + un ou plusieurs groupes facultatifs et mobiles, compléments de phrase.	

Grammaire de la phrase

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
<p>Construction des groupes syntaxiques</p> <p>Constituants des groupes Groupes * nominal, adjectival, prépositionnel, * verbal et adverbial</p> <p>Fonctions dans les groupes Complément du nom, du verbe et de l'adjectif *Attribut du sujet Modificateur du verbe, de l'adjectif et de l'adverbe</p> <p>Classes de mots Déterminant, nom, pronom, adjectif, verbe, adverbe, préposition, conjonction</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Effectuer des manipulations (addition, effacement, déplacement, remplacement, etc.) pour délimiter les groupes, déterminer l'ordre des mots dans les groupes et reconnaître les classes de mots – Reconnaître et utiliser la ponctuation permettant le détachement de groupes de mots (groupe adverbial, groupe prépositionnel, etc.), de phrases subordonnées déplacées et de phrases incises – Entreprendre l'apprentissage explicite et systématique des éléments relatifs aux groupes nominal et adjectival dès le début du cycle; le compléter progressivement en y ajoutant l'apprentissage des éléments relatifs aux groupes prépositionnel, verbal et adverbial – Dans un groupe verbal, reconnaître et utiliser les compléments direct et indirect avant de s'intéresser au complément du verbe impersonnel – Déterminer l'appartenance à une classe de mots en s'appuyant sur le contexte syntaxique du mot dans le groupe et, au besoin, sur des critères de forme et de sens 	<ul style="list-style-type: none"> – Pour reconnaître et caractériser les groupes, on les considère à la fois de l'extérieur et de l'intérieur. De l'extérieur, on s'intéresse à la place qu'ils peuvent occuper dans la structure hiérarchique de la phrase et aux fonctions qu'ils peuvent y remplir; de l'intérieur, on s'intéresse à leurs particularités sur le plan de la construction et aux éléments qui les constituent. – Les relations que les mots entretiennent entre eux, à l'intérieur d'un groupe et d'un groupe à l'autre, conditionnent l'accord, donc l'orthographe grammaticale. – Le pronom de la 3^e personne se distingue des pronoms de la communication (1^{re} et 2^e personnes) par son rôle de substitut. – Les formes des pronoms des trois personnes du singulier (ex. <i>le, lui</i>), de la 3^e personne du pluriel (ex. <i>les, leur</i>) et des pronoms relatifs (ex. <i>qui, que, quoi, dont</i>) changent selon la fonction que ces pronoms remplissent dans la phrase. La singularité de ce changement, unique en français, constitue en quelque sorte un repère qui s'ajoute à d'autres repères pour rappeler les origines de la langue française. En effet, ce changement correspond directement à la distinction des mêmes pronoms en latin il y a plus de deux mille ans.
<p>Liens dans la phrase et entre les phrases</p> <p>Subordination Fonction de la subordonnée : complément de phrase; complément du nom, du verbe et de l'adjectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser, au début du cycle, les subordonnées relatives introduites par <i>qui</i> et <i>que</i>; poursuivre cet apprentissage en abordant progressivement celles introduites par <i>dont</i> et <i>où</i> – Comparer l'utilisation de <i>qui, qu'il, qu'ils, que</i> et <i>dont</i> de manière à clarifier leur spécificité et à distinguer les subordonnées relatives des complétives – Vers la fin du cycle, reconnaître et utiliser la subordonnée complétive complément de l'adjectif et faire coïncider l'apprentissage explicite de la complétive complément du verbe avec l'étude du groupe verbal 	<ul style="list-style-type: none"> – Les relations entre les idées ne sont pas marquées de façon identique d'une langue à l'autre. La comparaison de certaines constructions syntaxiques propres au français et à l'anglais permet de mettre en évidence des repères dont on se sert, en français, pour dire d'une construction qu'elle constitue un anglicisme. – Parallèlement à la subordination, le lexique offre la possibilité d'exprimer le temps, le lieu, le but et la cause dans les divers groupes syntaxiques.

* Élément abordé au primaire.

Grammaire de la phrase

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
<p>Liens dans la phrase et entre les phrases (Suite)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Établir des relations de temps et de but à l'aide d'une subordonnée – Établir des relations de cause à l'aide de la subordonnée introduite par <i>parce que</i> (les autres formes de la subordonnée de cause seront traitées au cycle suivant) – Vérifier la concordance des temps dans les subordonnées à l'étude 	
<p>Juxtaposition Coordination</p>	<ul style="list-style-type: none"> – S'assurer, par l'analyse de la phrase, que les groupes de mots coordonnés et les groupes de mots juxtaposés dans une énumération remplissent une même fonction – Dès le début du cycle, reconnaître et utiliser la ponctuation dans les cas de coordination où l'homogénéité des éléments ou l'équivalence syntaxique (deux groupes sujets, par exemple) est aisée à percevoir (la ponctuation dans les cas plus difficiles de coordination sera travaillée au cycle suivant [coordination de phrases avec effacement, coordination de subordonnées, etc.]) – Utiliser la virgule et les coordonnants <i>ou</i> ainsi que <i>et</i> dans une énumération comportant plus de deux éléments – Reconnaître et utiliser la virgule pour marquer le détachement, le déplacement ou l'insertion de groupes syntaxiques ou de phrases incises – Reconnaître et utiliser l'effacement des éléments identiques dans des groupes syntaxiques coordonnés ou juxtaposés (ex. <i>Vous avez beaucoup de documents visuels et beaucoup de documents sonores. La liste a été affichée <u>sur</u> les babillards, sur les tableaux et sur les portes.</i>); compléter ensuite cet apprentissage par le remplacement des éléments identiques au moyen d'un adverbe comme <i>aussi, non</i> ou <i>pas</i> (ex. <i>Vous aimez écrire, nous <u>aussi</u>.</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> – En plus de leur rôle syntaxique, les coordonnants fournissent des indications sur le sens (addition, cause, opposition, etc.) à donner à la relation établie entre les groupes de mots ou les phrases. – La ponctuation contribue de différentes manières à l'organisation du texte. Elle peut fournir des indications prosodiques (pause, rythme, intonation), marquer des rapports syntaxiques (délimitation des groupes, types de phrases, etc.) ou véhiculer une information sémantique (changement de variété de langue ou de point de vue, valeur expressive d'une phrase déclarative). – Dans les textes poétiques et les tableaux, l'usage de la ponctuation est particulièrement flexible et souvent compensé par l'organisation graphique. – L'usage de la ponctuation, tel qu'on le connaît aujourd'hui en français, n'a pas toujours existé et n'est pas commun à toutes les langues.

Grammaire de la phrase

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
<p>Accords et conjugaison</p> <p>*Accord dans le groupe du nom</p> <p>*Accord du verbe</p> <p>*Accord de l'adjectif attribut</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Se familiariser avec les correcteurs informatiques – Établir des liens entre la structure de la phrase, les classes de mots et l'orthographe grammaticale – Se représenter le concept de nom de façon opératoire (un donneur d'accord), le reconnaître sous toutes ses formes et l'orthographier correctement – Se représenter le concept de déterminant de façon opératoire (un receveur d'accord), le reconnaître sous toutes ses formes, simples et complexes (ex. <i>beaucoup de, tellement de</i>), et l'orthographier correctement – Orthographier les noms précédés des déterminants <i>peu de</i> et <i>beaucoup de</i> – Se représenter le concept d'adjectif de façon opératoire (un receveur d'accord), le reconnaître quels que soient sa fonction, sa place, sa forme (y compris l'adjectif participe, soit le participe passé employé sans auxiliaire) ou son degré (superlatif, comparatif) et l'accorder de manière appropriée – Se représenter le concept d'adverbe, en reconnaître le caractère invariable et le distinguer de l'adjectif (ex. <i>Nous avons lu des textes <u>fort</u> intéressants.</i>) – Se représenter le concept de pronom de façon opératoire (un donneur d'accord), le distinguer du déterminant (en particulier dans le cas de <i>leur</i>), le reconnaître sous toutes ses formes et l'orthographier correctement en se référant, s'il y a lieu, à son antécédent – Reconnaître le sujet quelles que soient sa construction ainsi que sa place dans la phrase et accorder le verbe de même que l'adjectif attribut en utilisant la phrase de base (ou phrase P) et en effectuant des manipulations syntaxiques – Se représenter le concept de verbe de façon opératoire (un receveur d'accord) et le reconnaître sous toutes ses formes (conjugué, à l'infinitif, à un temps simple ou composé) et quelle que soit sa place dans la phrase 	<ul style="list-style-type: none"> – Sur le plan grammatical, l'efficacité des correcteurs orthographiques informatisés demeure encore relative. Leur utilisation exige la vigilance du scripteur. – L'orthographe grammaticale s'appuie sur la syntaxe de la phrase et la reconnaissance des classes de mots. – En français, les accords sont une source fréquente d'erreurs. Toutefois, l'apprentissage conjoint de la syntaxe, d'une démarche stable d'analyse, de règles d'accord et de stratégies de révision accroît l'efficacité de la détection et de la correction des erreurs. – L'accord dans le groupe du nom, l'accord du verbe et la cohérence textuelle devraient constituer des préoccupations majeures de l'élève du premier cycle dans toutes les disciplines. – Le déterminant, comme le pronom, peut contribuer à assurer la continuité de l'information lorsqu'il réfère à une réalité mentionnée auparavant dans le texte. – Le pronom est un des éléments permettant d'assurer la continuité de l'information d'une phrase à l'autre. Ses marques de genre, de nombre et de personne ont un rôle à jouer à l'égard de la cohérence du texte. – La notion de verbe attributif désigne tous les verbes qui se construisent avec un attribut (ex. <i>Il a <u>vécu</u> heureux. Elle <u>allait</u> confiante et déterminée. Ils <u>paraissent</u> confiants.</i>). Au premier cycle du secondaire, seul l'attribut du sujet est pris en considération.

* Élément abordé au primaire.

Grammaire de la phrase

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
<p>Accord des participes passés employés avec <i>avoir</i> et *<i>être</i></p> <p>Conjugaison Radical et terminaison Verbes réguliers et irréguliers Formation des temps simples Formation des temps composés</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Marquer l'accord du verbe de manière appropriée en s'appuyant sur la conjugaison – Identifier le complément direct et accorder le participe passé employé avec <i>avoir</i> en recourant aux manipulations syntaxiques – Dégager les règles de formation des temps ainsi que les régularités (radical, terminaison) et se donner des repères permettant de se représenter la conjugaison en tant que système en observant des verbes modèles – Dégager des constantes orthographiques pour les verbes en <i>cer, ger, eler, eter, yer</i> ainsi que pour ceux comportant un e muet et un é à l'avant-dernière syllabe de l'infinitif (ex. <i>mener, céder, créer</i>) – Dégager les spécificités orthographiques de verbes fréquents tels que <i>aller, avoir, boire, devoir, dire, être, faire, falloir, haïr, pouvoir, prendre, savoir, tenir, venir, voir</i> ou <i>vouloir</i>, de verbes en <i>ir</i> et apparentés tels que <i>couvrir, cueillir, offrir, ouvrir</i> ou <i>souffrir</i> et de verbes en <i>ir</i> qui se terminent par <i>issant</i> au participe présent – Accorder les verbes réguliers et irréguliers usuels aux temps simples suivants en recourant au système de conjugaison : indicatif présent, imparfait, passé simple, futur, conditionnel présent, subjonctif présent, impératif présent – Utiliser la terminaison verbale appropriée : <i>er, ai, ez, é, ée, és, ées</i> – Utiliser l'auxiliaire approprié dans les temps composés suivants des verbes réguliers et irréguliers usuels : passé composé, plus-que-parfait, passé antérieur, futur antérieur, conditionnel passé, subjonctif passé, impératif passé, participe passé et infinitif passé 	<ul style="list-style-type: none"> – Au cours du cycle, on vise la maîtrise de la règle générale d'accord du participe passé employé avec <i>avoir</i> et <i>être</i>. – Dans la phrase, le choix des temps verbaux peut être conditionné par des règles de concordance et, dans le texte, par des principes d'harmonisation. – L'emploi de certains temps verbaux (ex. plus-que-parfait du subjonctif, temps surcomposés) peut constituer un point de repère pour aider à situer l'époque à laquelle un texte a été rédigé. – La terminaison verbale <i>er</i> est utilisée aujourd'hui presque en exclusivité pour créer de nouveaux verbes, souvent à partir de noms. – Des réflexions ont actuellement cours à travers la francophonie au sujet de l'adoption de certaines rectifications orthographiques ou de la tolérance à privilégier à leur égard. – Comparativement à la langue orale, la langue écrite fait habituellement un usage plus étendu des temps verbaux et des personnes de la conjugaison, comme on peut le constater pour l'emploi du passé simple et de la 1^{re} personne du pluriel. – La maîtrise des régularités qui organisent le système de la conjugaison favorise le recours systématique, voire automatique, à des connaissances intégrées pour orthographier les verbes et diminue la dépendance à l'égard des ouvrages traitant de conjugaison.
<p>* Élément abordé au primaire.</p>		

Lexique

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
<p>Formation des mots</p> <p>Dérivation Préfixes Suffixes</p> <p>Composition</p> <p>Étymologie</p> <p>Famille de mots</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Se référer à la signification des préfixes et des suffixes usuels ainsi qu’aux principaux éléments grecs et latins (ex. <i>hydro, astro</i>) entrant dans la composition des mots pour leur donner du sens et pour alléger, condenser ou varier l’expression – Passer d’une classe grammaticale à une autre pour assurer la continuité de l’information (ex. <i>La cinéaste a observé la variation des marées. Cette observation lui a été profitable.</i>) ou pour alléger, condenser ou varier l’expression (ex. <i>On s’intéresse à l’eau qui ruisselle.</i> → <i>au ruissellement de l’eau.</i>) – Reconnaître les diverses constructions des mots composés (soudure, trait d’union, termes séparés) 	<ul style="list-style-type: none"> – L’observation de la formation des mots permet de prendre conscience du caractère évolutif de la langue française, d’en situer les origines et d’établir certains liens de parenté avec d’autres langues. – Le remplacement d’un mot par un autre de même famille peut impliquer un changement syntaxique, alors que le sens de la phrase peut rester sensiblement le même. – Certains dictionnaires usuels appliquent désormais aux néologismes la tendance actuelle qui consiste à écrire les mots composés en un mot plutôt que de mettre le trait d’union. – La connaissance des mécanismes de formation des mots constitue un atout pour la production de néologismes, notamment en poésie et en science-fiction. – Les dictionnaires usuels fournissent des renseignements de base sur l’origine des mots. Ces renseignements peuvent être avantageusement complétés par la consultation de dictionnaires étymologiques.
<p>Sens des mots</p> <p>Polysémie et sens contextuel</p> <p>Homonymie Homophonie Paronymie</p> <p>Sens propre et sens figuré</p> <p>Comparaison, métaphore</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Attribuer aux mots un sens approprié en se référant au contexte et à un dictionnaire – Reconnaître les divers types de renseignements fournis par les dictionnaires usuels, en accordant une attention particulière à la distinction des définitions et des exemples – Se référer au contexte pour donner un sens approprié aux marqueurs de relation ainsi qu’aux homonymes, notamment à ceux utilisés dans plusieurs disciplines (ex. <i>valeur, solution, accord</i>) – Se référer au contexte pour reconnaître et utiliser des mots présentant des possibilités de confusion homophonique (ex. <i>ver, verre, vers, vert et vair</i>) ou paronymique (ex. <i>éminent</i> et <i>imminent</i>) – Reconnaître et utiliser les sens propre et figuré des mots en tenant compte de l’effet produit ou à produire – Établir une relation entre la valeur expressive (connotative) ou neutre (dénotative) des mots et le point de vue adopté 	<ul style="list-style-type: none"> – Dans l’ensemble, les choix lexicaux dépendent de l’intention de l’énonciateur (point de vue, recherche d’effet, etc.) et sont liés à la situation de communication (destinataire, genre de texte, etc.). – La distance prise par l’énonciateur par rapport au sens particulier donné à un mot ou à un groupe de mots peut être marquée par le recours aux guillemets ou à l’italique, comme cela se fait habituellement pour marquer un emprunt à une autre langue ou à une autre variété de langue. – L’efficacité d’utilisation d’un dictionnaire est liée à la connaissance des particularités de cet outil et à une aisance de consultation développée grâce à un usage fréquent. – Les procédés stylistiques (comparaison, métaphore, etc.) sont des ressources qui s’ajoutent aux ressources syntaxiques (expansions du groupe du nom et du groupe du verbe, types et formes de phrases, etc.) pour permettre de varier et de nuancer l’expression de la pensée.

Lexique		
Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Sens des mots (Suite)	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser un vocabulaire permettant l'expression du temps, du lieu, du but, de la cause et de la comparaison 	<ul style="list-style-type: none"> – Toutes les comparaisons ne font pas image et ne constituent pas des procédés stylistiques (ex. <i>Camille parle comme un expert</i>, par opposition à <i>Camille parle comme un livre</i>).
Relations entre les mots Inclusion Mots génériques Mots spécifiques Analogie Synonymie Antonymie Champs lexicaux Combinaison de mots Expressions figées	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser des mots génériques ou spécifiques pour classer, hiérarchiser et préciser l'information, de même que pour assurer la continuité et la progression dans le texte – Utiliser un dictionnaire analogique et un dictionnaire des synonymes en distinguant les nuances ou les connotations particulières aux synonymes et aux autres substituts – Assurer la continuité entre les phrases de son texte et éliminer les répétitions abusives en recourant à des synonymes – Reconnaître et utiliser des antonymes en accordant une attention particulière au contexte (ex. possibilité d'utiliser <i>lever</i> ou <i>augmenter</i> comme antonyme de <i>baisser</i>) – Reconnaître et utiliser les champs lexicaux pour mettre en évidence les liens existant entre des éléments du texte et établir des repères d'interprétation ou d'appréciation (ex. vocabulaire militaire appliqué à un jeu – <i>tactique</i>, <i>stratégie</i>, etc.) – Observer en contexte certaines expressions courantes que l'usage a figées (locutions, clichés, dictons, proverbes) et qui font partie de la mémoire collective des francophones 	<ul style="list-style-type: none"> – Le sens générique ou spécifique d'un mot peut varier selon la perspective adoptée. Par exemple, on peut considérer que <i>instrument à cordes</i> est spécifique par rapport à <i>instrument de musique</i>, mais générique par rapport à <i>violon</i>. – Les synonymes, comme les antonymes, appartiennent à une même classe grammaticale. – Les mots qui constituent un champ lexical peuvent appartenir à différentes classes (noms, adjectifs, verbes, adverbes). – Un même texte peut comporter plusieurs champs lexicaux.
Orthographe d'usage Accentuation de la voyelle e Consonnes c, g, m et s Verbes particuliers en er Adverbes en ment	<ul style="list-style-type: none"> – Se familiariser progressivement avec l'utilisation d'un dictionnaire des difficultés de la langue – Passer d'une classe grammaticale à une autre pour stabiliser des connaissances orthographiques (ex. accentuation différente des noms <i>mètre</i> et <i>hygromètre</i> et des adjectifs <i>métrique</i> et <i>hygrométrique</i>) – Se référer à une règle d'usage pour utiliser de manière appropriée les consonnes <i>c</i> et <i>g</i> devant une voyelle, <i>m</i> devant <i>b</i> et <i>p</i> ainsi que <i>s</i> entre deux voyelles – Accentuer la voyelle <i>e</i> de manière appropriée (ex. <i>sécher</i>, <i>sèche</i>) dans les verbes particuliers en <i>er</i> – Orthographier les adverbes usuels formés à l'aide du suffixe <i>ment</i> (ex. <i>facilement</i>, <i>énormément</i>, <i>fréquemment</i>, <i>savamment</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> – Le recours aux lexiques spécialisés des différentes disciplines est une source importante d'accroissement du vocabulaire. L'utilisation de stratégies telles l'observation, la mémorisation et la consultation d'ouvrages de référence favorise le développement d'automatismes en orthographe d'usage. – La connaissance de la formation des mots, de leur signification et des relations sémantiques est souvent utile non seulement à la compréhension et au développement du vocabulaire, mais également à la vérification de l'orthographe d'usage. – L'usage de la majuscule est variable d'une langue à l'autre. L'observation du traitement que le français et l'anglais accordent à la majuscule initiale dans les titres et les raisons sociales illustre cette différence.

Lexique

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
<p>Orthographe d'usage (Suite)</p> <p>Apostrophe marquant l'élision</p> <p>Majuscule initiale</p> <p>Trait d'union</p>	<ul style="list-style-type: none"> – 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</i>, <i>jusque</i> et <i>parce que</i> devant un mot commençant par une voyelle – Utiliser la majuscule pour l'initiale des noms propres de personnes, de peuples et de lieux en se référant au contexte et en recourant à des manipulations syntaxiques pour distinguer le nom de l'adjectif apparenté – Utiliser le trait d'union dans les nombres composés inférieurs à <i>cent</i>, entre le verbe et le ou les pronoms personnels qui le suivent, entre le pronom personnel et <i>même</i>, avant ou après <i>ci</i> et <i>là</i> entrant dans la composition d'un mot (ex. <i>ce livre-ci</i>, <i>ci-dessus</i>, <i>celle-là</i>, <i>là-haut</i>) – Utiliser le trait d'union pour marquer les divisions autorisées en fin de ligne en accordant une attention particulière aux coupures générées par les traitements de texte 	<ul style="list-style-type: none"> – L'usage différencié de la majuscule et de la minuscule pour l'initiale des noms de peuples et des adjectifs s'y référant devrait s'avérer particulièrement utile à l'élève dans les disciplines du domaine de l'univers social.

Variétés de langue

Les marques des variétés de langue peuvent être lexicales, syntaxiques, morphologiques et, à l'oral, relever de la prononciation.

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
<p><i>Variation linguistique</i></p> <p>Langue standard (soignée)</p> <p>Langue familière</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Observer l'existence d'une diversité d'usages linguistiques (formules de contact, accents régionaux, etc.) au Québec ou ailleurs dans la francophonie – Distinguer les principales caractéristiques de la langue standard (soignée) et de la langue familière en observant différentes situations de communication écrite et orale en usage au Québec – Établir des liens comparatifs entre la syntaxe de l'oral et celle de l'écrit pour une même variété de langue – Observer l'effet produit chez les lecteurs ou les auditeurs par l'utilisation de la langue standard (soignée) et de la langue familière dans diverses situations de communication écrite ou orale – Tendre à l'utilisation d'une langue standard (soignée) dans l'ensemble de ses communications écrites et orales en visant la compréhension par le plus grand nombre possible de lecteurs, d'auditeurs ou d'interlocuteurs – S'interroger sur la variété de langue à privilégier au moment d'intégrer, dans ses propos, des discours rapportés (ex. insérer un dialogue en langue familière dans un récit en langue standard de manière à ajouter à la vraisemblance d'un personnage ou, par égard pour un destinataire, rapporter indirectement et en langue standard des propos tenus dans une autre variété de langue) 	<ul style="list-style-type: none"> – La conscience des enjeux communicationnels et la maîtrise de la langue conditionnent la possibilité de choisir délibérément d'adopter ou non une variété de langue déterminée. – La perception de la pertinence d'utiliser une langue standard (soignée) ou familière est relative à l'expérience de chacun. Il est donc opportun que l'enseignant clarifie ses attentes en salle de classe. – Les données relatives aux variétés de langue et aux régionalismes varient selon les dictionnaires. – Dans les jeux de rôles, la posture d'expert favorise souvent l'utilisation d'un vocabulaire spécialisé.

Langue orale

On se référera aux sections précédentes pour les éléments d'apprentissage convenant à la fois à la langue écrite et à la langue orale. Dans la présente section, les indications fournies spécifient des éléments auxquels une attention particulière doit être accordée dans l'apprentissage de la communication orale.

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
<i>Pertinence du message verbal</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Circonscrire les paramètres de la situation de communication orale qui influencent directement le traitement du sujet et la manière de s'exprimer – Limiter la durée de sa prise de parole pour favoriser l'interaction et l'écoute, compte tenu de la situation et, en particulier, des caractéristiques de l'auditoire ou de l'interlocuteur – Reconnaître et éviter les digressions et les coq-à-l'âne 	<ul style="list-style-type: none"> – L'écoute et la prise de parole individuelles ou en interaction sont abordées dans une perspective de communication. Par conséquent, leur efficacité doit être établie en fonction d'une dynamique locuteur-auditeur ou locuteur-interlocuteur. – Les connaissances générales et linguistiques de l'auditeur ou de l'interlocuteur peuvent influencer les choix lexicaux et nécessiter le recours à divers procédés d'explicitation (mise en contexte, exemple, paraphrase, etc.). – La prise de parole dans un temps limité oblige le locuteur à tenir compte de l'importance relative des divers éléments d'information afin de choisir et d'organiser ceux qui sont pertinents.
<i>Organisation, clarté et continuité du message verbal</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliser un plan, des procédés de mise en relief ou de synthèse, voire un support visuel pour aider l'auditeur ou l'interlocuteur à dégager de son discours les propos importants et à rester attentif – Reconnaître et utiliser les formules d'ouverture et de clôture (annonce, présentation, salutation, remerciement) appropriées à la situation de communication – Reconnaître et utiliser diverses modalités de demande et d'attribution du droit de parole (ex. main levée, tour de table, principe d'alternance) – Reconnaître et utiliser diverses formes de reprise, des organisateurs textuels et des marqueurs de relation pour établir des liens entre ses propos – Organiser sa pensée avant de répondre à un interlocuteur, en tirant avantage d'un silence, d'une parole en écho, d'une reformulation et d'un questionnement – Reconnaître et utiliser des formules de contact pour assurer le maintien de la communication 	<ul style="list-style-type: none"> – La communication orale est un tout : les formules de contact, les gestes, les mimiques, les intonations, le débit, le volume de la voix sont utiles pour manifester ou interpréter des réactions, orienter et assurer le maintien de la communication. – La façon d'amorcer et de terminer une communication orale constitue une sorte de rituel qui peut varier considérablement selon les situations et les milieux culturels. – L'auditeur et l'interlocuteur ont besoin de repères clairs pour suivre le fil des propos et, au besoin, y enchaîner les leurs. – Le rôle d'animateur d'un groupe de discussion favorise la pratique de la reformulation. – Le rôle de porte-parole d'un groupe favorise l'écoute attentive et la pratique de la synthèse. – Certains éléments, tels <i>allo</i> ou <i>euh</i>, sont utilisés spécifiquement pour établir et maintenir la communication, sans apport d'information. Ils ont une fonction que l'on qualifie de phatique.

Langue orale		
Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Éléments paraverbaux (prosodiques et vocaux) Intonation Rythme Débit Intensité articulatoire/Volume Prononciation Voix Supports sonores	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et utiliser une intonation neutre ou expressive en fonction du point de vue adopté – Reconnaître l'influence des pauses et de la respiration sur le caractère régulier ou irrégulier du rythme – Utiliser un volume, une prononciation et un débit adaptés à la situation (ex. débit lent et prononciation nette en présence d'interlocuteurs peu familiers avec la langue française) – Reconnaître les particularités de prononciation que sont la diphthongaison, l'escamotage et les liaisons, en accordant une attention particulière aux mots commençant par <i>h</i> à l'écrit – Observer qu'on peut reconnaître un locuteur à partir d'un ensemble d'éléments paraverbaux (prononciation, intonation, rythme, débit) et de certaines caractéristiques de sa voix, comme la hauteur, la portée et le timbre – Reconnaître l'intérêt des supports sonores utilisés – Recourir à des supports sonores pertinents pour favoriser la compréhension d'un message ou susciter l'intérêt de l'auditoire ou de l'interlocuteur – Reconnaître et utiliser, au besoin, les indications relatives à la prononciation des mots incluses dans la plupart des dictionnaires usuels 	<ul style="list-style-type: none"> – Les éléments paraverbaux sont perçus par le canal auditif. – En communication orale, l'observation et le retour réflexif sur les pratiques nécessitent le recours à des enregistrements sonores ou audiovisuels. – L'intonation montante qui caractérise l'interrogation à l'oral peut être utilisée pour donner une tournure interrogative à des phrases qui ne sont pas de type interrogatif (ex. <i>Vous venez?</i>). – Le maintien d'une certaine tension dans l'articulation et le recours à une vitesse d'élocution modérée peuvent contribuer grandement à la compréhension du message. – La lecture à voix haute et le jeu dramatique peuvent s'avérer ponctuellement utiles pour travailler spécifiquement certains éléments prosodiques ou vocaux.
Éléments non verbaux Position Regard, gestes, mimique Supports visuels	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer la position et la distance favorisant une bonne communication avec le locuteur, l'auditoire ou l'interlocuteur – Observer le rôle du regard, des gestes et de la mimique pour soutenir des propos et maintenir l'intérêt de l'auditoire ou de l'interlocuteur – Discerner l'intérêt des supports visuels (affiche, programme, logiciel de présentation, éclairage, décor, etc.) utilisés dans une présentation, une pièce de théâtre ou un récital – Recourir à des supports visuels pertinents pour favoriser la compréhension d'un message 	<ul style="list-style-type: none"> – Les éléments non verbaux sont perçus par le canal visuel. – L'apprentissage de la communication orale étant centré sur les éléments verbaux et paraverbaux, les éléments non verbaux sont donc considérés comme complémentaires.

Langue orale

Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Marques de l'oralité Redondance Hésitation Ellipse Répétition Mots de remplissage Marques du genre, du nombre Transitions	<ul style="list-style-type: none"> – Observer et comparer les usages de la langue orale et de la langue écrite pour en dégager les phénomènes caractéristiques de la langue orale à l'égard du lexique, de la syntaxe, de la morphologie et de la prononciation – Observer et comparer les usages de la langue standard (soignée) et de la langue familière pour dégager leurs caractéristiques et reconnaître les marques d'écart – Utiliser les liaisons de manière appropriée pour marquer le nombre et le genre, en faisant preuve de vigilance à l'égard des liaisons abusives les plus fréquentes – Accorder une attention particulière à la précision lexicale, au choix des pronoms relatifs et des marqueurs de relation, à la construction de l'interrogation, de la négation et de l'hypothèse débutant par <i>si</i> de même qu'à la conjugaison des verbes – Accorder une attention particulière aux omissions (ex. <i>t'à l'heure</i>), aux ajouts de sons (ex. <i>ergarde</i>), à l'usage de mots de remplissage (ex. <i>t'sais</i>), aux marques erronées de genre et de nombre (ex. <i>une autobus, le monde sont</i>) ainsi qu'aux anglicismes lexicaux et sémantiques les plus fréquents – Observer la variation des mots, expressions et procédés utilisés pour enchaîner des propos dans des situations de prise de parole individuelle et dans des situations d'interaction verbale 	<ul style="list-style-type: none"> – L'observation est une condition essentielle de la prise de conscience des spécificités de la langue orale. – Au premier cycle du secondaire, l'élève est invité à prendre la parole fréquemment à titre individuel et en interaction avec ses pairs. Par conséquent, les occasions abondent pour faire un travail ciblé et suivi au regard de la langue orale. – Les apprentissages oraux doivent être contextualisés et tenir compte des besoins fort variables des élèves. – La comparaison des modalités de révision propres à la langue orale et à la langue écrite permet de mettre en évidence le caractère irréversible et immédiat de la communication orale : ce qui a été dit ne peut être effacé et l'ajustement des propos doit souvent se faire dans l'instant.

Bibliographie

Communication orale

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).

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

Didactique et pédagogie

BOISVERT, Jacques. *Formation de la pensée critique*, Montréal, ERPI, 1999, 152 p.

PRÉFONTAINE, Clémence, Lucie GODARD et Gilles FORTIER (dir.). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Montréal, Logiques, 1998, 369 p.

VIAU, Rolland. *La motivation dans l'apprentissage du français*, Montréal, ERPI, 1999, 161 p.

Revue : *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*.

Écriture

BOYER, Jean-Yves, Jean-Paul DIONNE et Patricia RAYMOND (dir.). *La production de textes*, Montréal, Logiques, 1995, 331 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.

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.

Langue et grammaire

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

ASHRAF, Mahtab et Denis MIIANNAY. *Dictionnaire des expressions idiomatiques françaises*, Paris, LGF, 1999, 416 p. (Le Livre de poche, Les Guides de la langue française).

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

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

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

CHARTRAND, Suzanne-G. (dir.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Logiques, 1996, 2^e éd., 447 p.

CHAURAND, Jacques. *Histoire de la langue française*, 10^e éd., Paris, Seuil, 2003, 127 p. (Collection Que sais-je?, n° 167).

CHEVALIER, Jean-Claude. *Histoire de la grammaire française*, Paris, PUF, 1995, 127 p.

MAINGUENEAU, Dominique. *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, 1996, 93 p. (Collection Mémo).

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

TERS, François, Georges MAYER et Daniel REICHENBACH. *Échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*, Paris, MDI, 1995, 93 p.

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

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

Lecture et littérature

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

- 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.
- DUFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR. *Pour une lecture littéraire, vol. 1 : Approches historique et théorique, vol. 2 : Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, 302 p. et 381 p.
- DUMORTIER, Jean-Louis. *Lire le récit de fiction*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2001, 496 p.
- FOURTANIER, Marie-José et Gérard LANGLADE. *Enseigner la littérature*, Toulouse, Delagrave, 2000, 316 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.
- GUÉRETTE, Charlotte. *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*, Québec, 1998, 269 p.
- JORRO, Anne. *Le lecteur interprète*, Paris, PUF, 1999, 136 p.
- POSLANIEC, Christiane et Christine HOUYEL. *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Éducation, 2000, 352 p.
- PRÉFONTAINE, Clémence, Lucie GODARD et Gilles FORTIER (dir.). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Montréal, Logiques, 1998, 369 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.
- 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.
- VANDENDORPE, Christian. *Du papyrus à l'hypertexte*, Cap-Saint-Ignace, Boréal, 1999, 271 p.
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 p.