

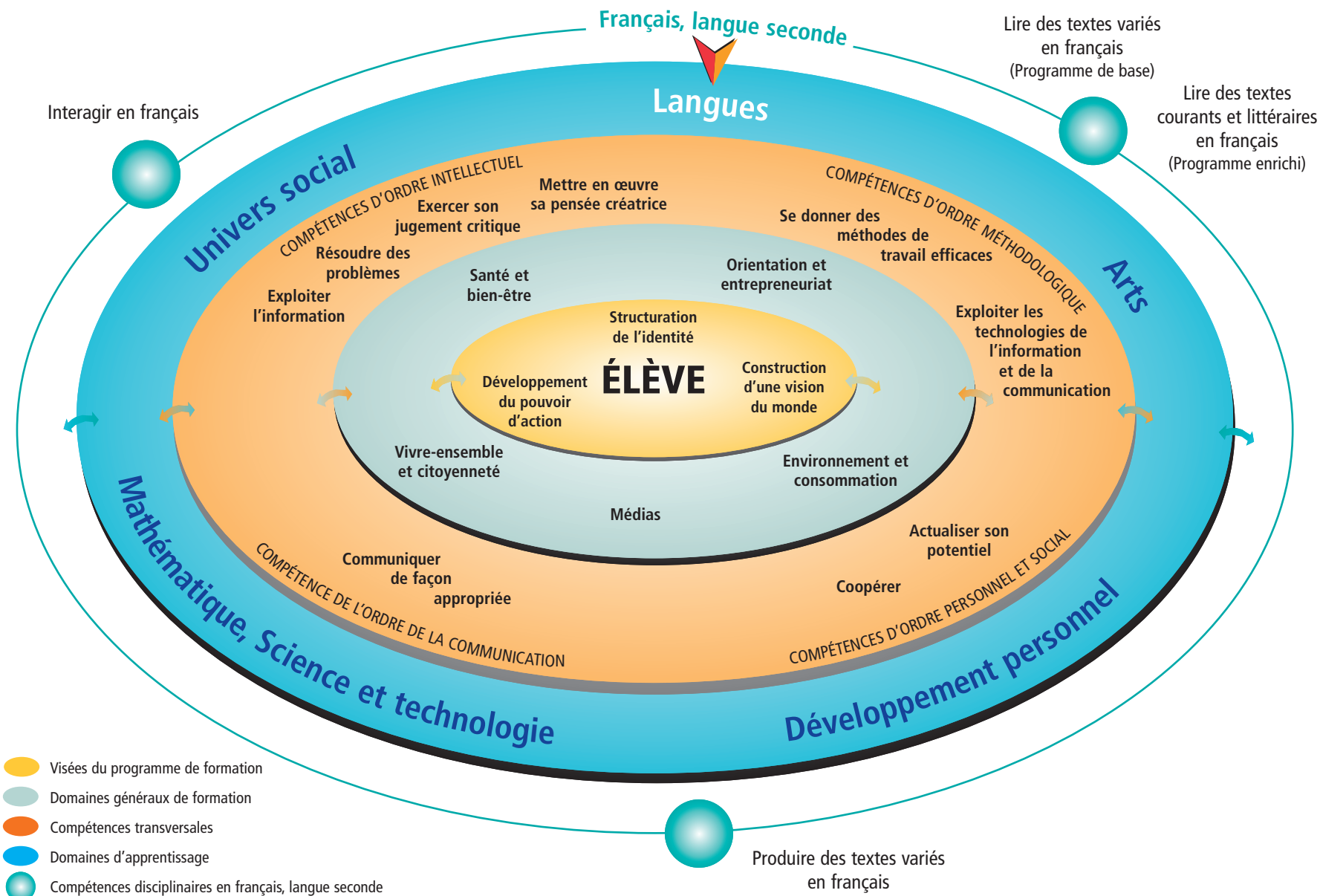


Français, langue seconde*

*Ce programme est identique à celui du 1^{er} cycle du secondaire, la pagination et l'indication du chapitre n'ont pas été modifiés.

Formation menant à l'exercice
d'un métier semi-spécialisé

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





Présentation de la discipline

La connaissance d'une langue seconde constitue un moyen de communication précieux qui donne accès à une autre culture et à une autre communauté linguistique. Dans une société pluraliste d'expression française comme le Québec, l'apprentissage du français, langue seconde, doit fournir à l'élève du secteur anglophone les outils dont il a besoin pour participer à la vie francophone, tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel ou social. Les attentes de la communauté anglophone à cet égard sont claires : l'apprentissage de la langue seconde doit permettre aux jeunes d'atteindre un degré de compétence en français qui s'approche du bilinguisme. C'est ce que vise le programme enrichi. Cela suppose qu'ils puissent non seulement comprendre et produire des textes¹ variés en français, mais aussi comprendre la réalité du milieu francophone et en saisir la culture de l'écrit². Pour le programme de base, le but est plutôt de rendre l'élève fonctionnel dans la langue cible.

Toutefois, comme langue, pensée et culture sont étroitement liées, l'acquisition d'une deuxième langue ne revêt pas seulement un caractère utilitaire ou social. Elle contribue à enrichir la vision du monde de l'apprenant en lui permettant de se familiariser avec une autre culture, tout en constituant un apport important à sa formation globale. Les recherches démontrent en effet que l'apprentissage d'une langue seconde permet d'approfondir la connaissance que l'on a de sa langue maternelle et qu'il a des effets positifs sur les capacités de raisonner et de résoudre des problèmes, de même que sur la créativité et la métacognition³.

1. Le texte est une structure porteuse de sens qui peut prendre une forme orale, écrite, visuelle ou mixte et revêtir ou non un caractère médiatique. Un texte peut donc être lu, vu, entendu, produit ou exprimé.
2. Dans ce contexte, on parle de littératie.
3. La connaissance que l'apprenant a de sa démarche d'apprentissage et le contrôle qu'elle lui permet d'exercer sur cette démarche.



Présentation des programmes

Pour atteindre les visées d'ordre linguistique, culturel ou social de la discipline, les programmes de français, langue seconde, comportent deux niveaux de certification différents. Le programme de base fait suite au programme de base du primaire et le programme enrichi s'adresse soit aux élèves qui ont suivi le parcours d'immersion au primaire, soit à ceux qui possèdent déjà une certaine aisance en français et qui veulent parfaire leur apprentissage de la langue orale et écrite.

Le programme de base vise une connaissance fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire la capacité d'interagir en français, tant oralement que par écrit, avec différentes personnes, qu'il s'agisse d'amis, de pairs, de commerçants ou, éventuellement, d'employeurs francophones. Les habiletés de communication développées dans le cadre de ce programme constituent des outils transférables qui permettent à l'élève de participer à la vie de la communauté francophone au Québec.

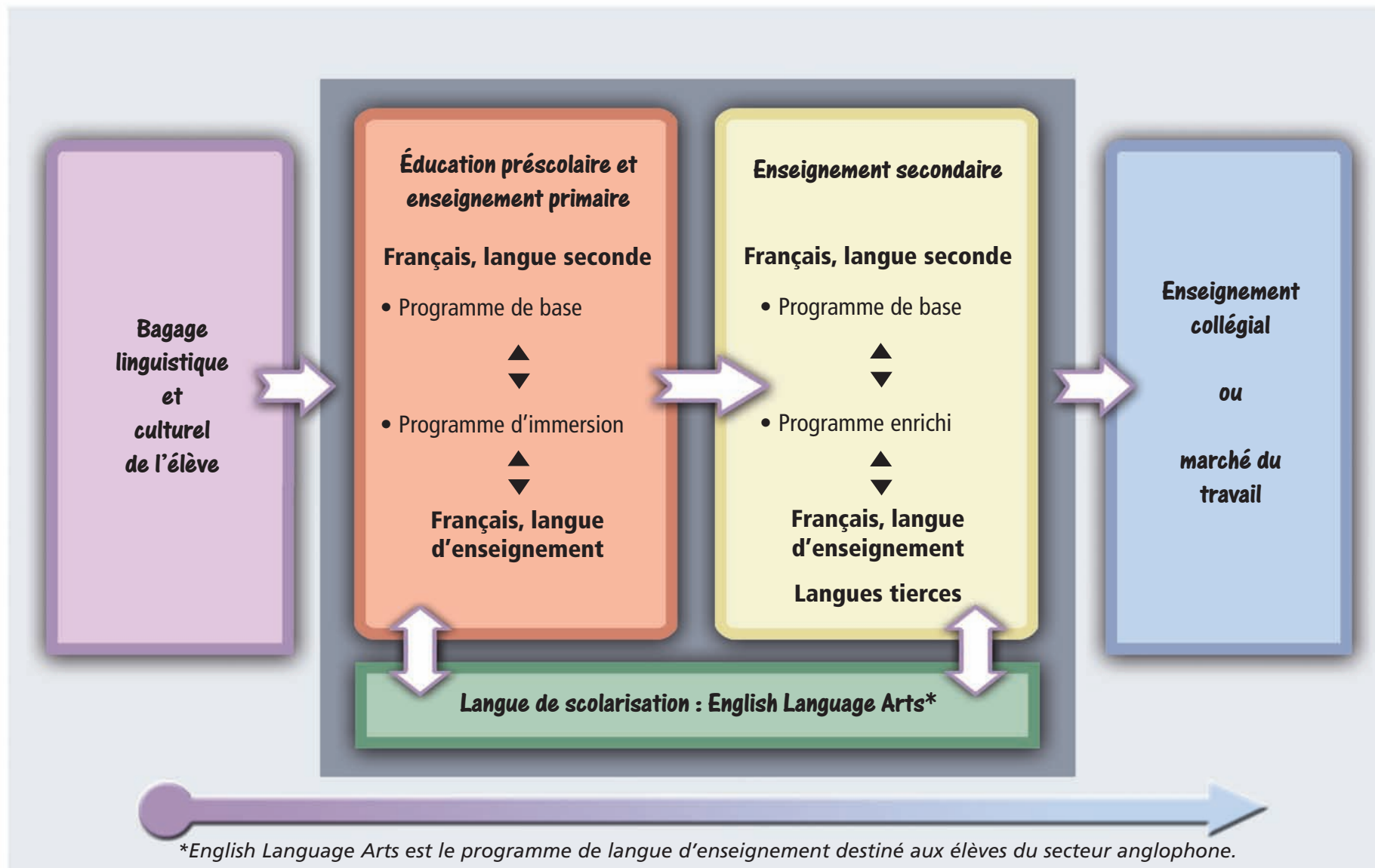
Le programme enrichi vise le développement d'habiletés plus complexes en matière d'interaction, tant à l'oral qu'à l'écrit. De fait, l'élève est appelé à atteindre un niveau d'autonomie et d'aisance linguistique et culturelle suffisant pour faciliter son intégration à la communauté francophone du Québec sur les plans social, culturel et même professionnel.

Pour mieux répondre aux besoins particuliers de chaque élève, les deux programmes s'inscrivent dans un conti-

nuum qui met en relief l'évolution de la formation langagière de l'apprenant. Lorsqu'il apprend le français, langue seconde, l'élève met à profit tout son bagage d'expériences de nature linguistique, culturelle ou affective. Il peut ainsi établir des parallèles entre la ou les langues qu'il parle et le français, ce qui facilite l'apprentissage de la langue seconde.

Dans ce continuum, les frontières entre les programmes demeurent perméables, car il est possible de viser le développement de compétences de l'un ou l'autre programme pour mieux répondre aux besoins des élèves. Ainsi, l'enseignant peut ajuster sa planification et ses interventions aux forces et aux difficultés d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Cela signifie, par exemple, qu'un élève qui côtoie régulièrement le milieu francophone peut atteindre, pour la compétence *Interagir en français*, un niveau d'aisance semblable à celui qui est visé pour le programme enrichi, alors que, pour la compétence *Produire des textes variés en français*, il se limitera au programme de base, conformément à son niveau de développement langagier. L'enseignant peut même s'inspirer du programme de français, langue d'enseignement, pour stimuler davantage un élève ou un groupe d'élèves qui a plus de facilité en français.

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



Compétences à développer

En classe de français, langue seconde, les élèves utilisent le français pour tous les types de communication. Aussi les deux programmes visent-ils à développer de façon synergique trois compétences :

- Interagir en français;
- Produire des textes variés en français;
- Lire des textes variés en français (programme de base) ou lire des textes courants et littéraires en français (programme enrichi).

La compétence *Interagir en français* touche la communication orale et écrite. Elle implique que l'élève puisse comprendre et produire des textes écrits, mais elle se situe essentiellement dans un contexte d'échanges spontanés. Les compétences relatives à la lecture ou à la production de textes débordent nettement ce cadre puisqu'elles exigent de l'élève qu'il s'approprie, personnalise et applique une démarche systématique de compréhension ou de production de textes à diverses fins, qui ne se limitent pas aux échanges spontanés entre pairs ou entre les élèves et l'enseignant.

À la fin du troisième cycle du primaire, l'élève du programme de base peut interagir en français suffisamment bien pour participer aux discussions en respectant les conventions de communication. Il sait repérer les éléments d'information essentiels dans les textes qu'il lit et peut produire une diversité de courts textes en se préoccupant de la qualité de sa production. Quant à l'élève du programme d'immersion, il utilise volontiers le français dans la plupart des situations de communication orale ou écrite. Il lit de manière autonome divers textes et peut s'en approprier le sens en utilisant consciemment des stratégies de compréhension. Il produit des textes cohérents pour répondre à ses besoins dans les disciplines visées par l'immersion en français. Il peut réguler ses interactions,

faire preuve d'autonomie dans sa démarche de production et s'autoévaluer.

Au premier cycle du secondaire, l'élève poursuit le développement des compétences *Interagir en français* et *Produire des textes variés en français* qu'il a amorcé au primaire, mais en élargissant le répertoire des situations dans lesquelles il les exerce. L'interaction se concrétise en salle de classe lorsque les élèves discutent de leurs apprentissages, comparent leurs productions et leur appréciation de textes écrits, oraux, visuels ou mixtes⁴, à caractère médiatique ou non. Pour produire des textes variés en français, l'élève doit explorer et s'approprier une démarche de production qui l'amène à observer des faits de langue, à adopter un processus de révision et d'édition et à chercher des moyens d'améliorer ses textes. Il existe donc des moments où le point de mire des apprentissages est le fonctionnement de la langue orale ou écrite. Dans le programme enrichi, l'élève est également appelé à prendre conscience de ses caractéristiques en tant que communicateur et à se rendre compte du pouvoir de la langue et de l'importance de l'écrit dans notre société.

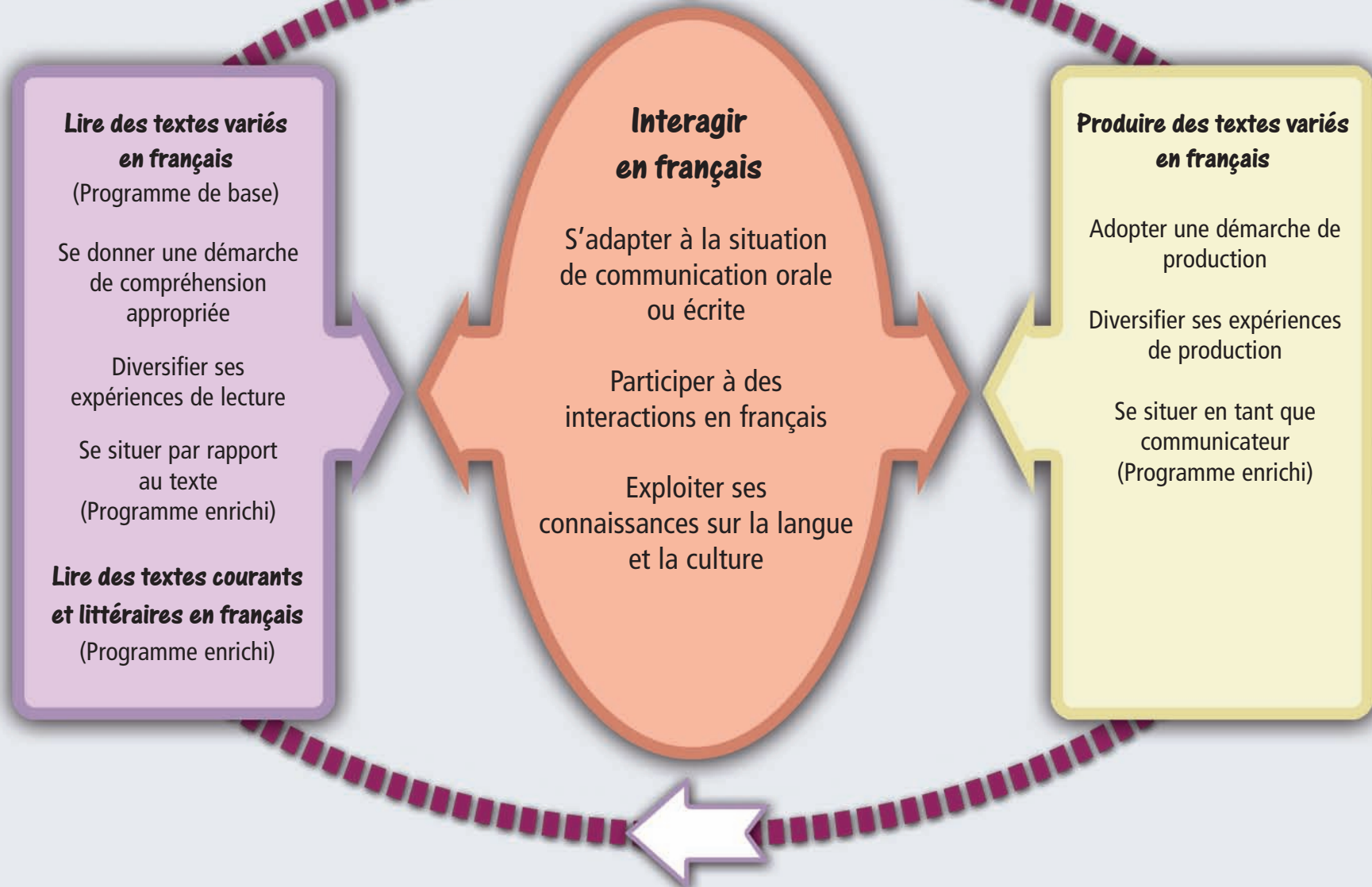
À ces deux compétences s'en ajoute une troisième, axée sur la lecture : *Lire des textes variés en français* pour le programme de base et *Lire des textes courants et littéraires en français* pour le programme enrichi. Dans le programme de base, la compétence *Lire des textes variés en français* suppose que l'élève soit capable de réinvestir systématiquement, au cours de ses interactions, le contenu des textes qu'il a lus, vus, entendus ou produits. Dans le programme enrichi, les attentes à l'égard de la lecture sont plus élevées, puisque la compétence *Lire des textes courants et littéraires en français* exige de l'élève qu'il puisse lire et interpréter des textes d'une plus grande complexité.

4. Textes qui combinent deux formes de communication ou plus.

Qu'il s'agisse du programme de base ou du programme enrichi, les notions présentées dans le contenu de formation doivent être conçues comme des ressources au service du développement des compétences. L'accent n'est pas mis sur l'apprentissage systématique de la grammaire de la phrase ou du texte, des stratégies langagières ou des repères culturels, mais sur leur intégration dans les interactions quotidiennes et dans la production ou la compréhension de textes. Cette approche utilitaire et intégrée des savoirs dans l'enseignement et l'apprentissage du français, langue seconde, vise à développer chez l'élève une attitude réflexive à l'égard de la langue parlée et écrite. Cela implique de prendre conscience des éléments linguistiques et culturels mobilisés et de les utiliser de façon stratégique dans des contextes de communication ou de production authentiques et significatifs. Ces contextes sont nécessairement liés aux préoccupations et aux champs d'intérêt des jeunes et répondent à des intentions réelles de communication.

Le fait de placer l'élève dans ces contextes facilite l'apprentissage et en favorise le transfert de la vie scolaire à la vie extrascolaire. Dans son apprentissage du français, l'élève peut également utiliser sa connaissance de la ou des langues qu'il parle ou écrit déjà, ce qui autorise, du même coup, les erreurs résultant d'un transfert entre la langue première et la langue seconde. Aussi accorde-t-on dans les deux programmes un statut particulier à l'erreur, car elle fait partie du processus naturel d'acquisition d'une langue et permet d'établir un diagnostic sur le développement des compétences.

**COMPÉTENCES ET COMPOSANTES DES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS, LANGUE SECONDE**



Perspective privilégiée

Les deux programmes de français, langue seconde, privilégient l'approche communicative qui caractérisait le programme précédent. Ils tiennent également compte de théories telles que l'analyse contrastive, qui se penche sur les ressemblances et les différences entre les langues, ou la méthode naturelle, selon laquelle l'élève observe la façon dont il a appris sa langue maternelle et réinvestit, dans l'apprentissage d'une langue seconde, les stratégies qu'il juge efficaces.

Dans une telle perspective, l'enseignant doit diversifier le plus possible les situations de communication et d'apprentissage et faire en sorte qu'elles suscitent l'engagement de l'élève dans un processus dynamique et actif d'acquisition et de mobilisation de savoirs. Pour ce faire, il peut utiliser différentes approches pédagogiques telles que l'approche coopérative, l'approche par projets ou l'approche par résolution de problèmes.

L'enseignant accompagne l'élève dans sa démarche d'apprentissage et favorise également la communication avec les parents afin de les sensibiliser à l'importance de leur rôle et de les aider à offrir un soutien approprié à leur enfant. Qu'ils parlent ou non le français, les parents ont une grande influence sur la motivation de leur enfant. Leur implication dans ses apprentissages et l'intérêt qu'ils manifestent à cet égard ont donc un impact sur la réussite de l'élève.

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

La langue est un véhicule privilégié pour communiquer ses pensées, ses émotions, ses connaissances ou sa culture. Elle donne accès au savoir et constitue, à ce titre, un outil au service de toutes les disciplines. On ne peut donc en faire l'apprentissage de façon isolée. De fait, les compétences des programmes de français, langue seconde, se développeront d'autant mieux qu'elles s'appuieront sur les autres éléments du Programme de formation et qu'elles seront à leur tour sollicitées pour appuyer certains des apprentissages qui y sont visés. Comme toutes les autres compétences disciplinaires, celles du programme de français, langue seconde, puisent dans les domaines généraux de formation, se bonifient à travers les autres disciplines et contribuent au développement des compétences transversales. Il importe donc de percevoir les relations qui peuvent être établies entre le français, langue seconde, les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres disciplines.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les cinq domaines généraux de formation s'incarnent dans des problématiques issues du quotidien des élèves et de l'actualité. Ils fournissent de nombreux sujets sur lesquels les élèves peuvent s'informer, échanger ou s'exprimer dans la langue seconde. Ainsi, les situations de communication proposées en classe peuvent amener l'élève à s'interroger et à s'exprimer sur ses habitudes de vie ou de consommation, sur ses projets de carrière ou sur son rôle de citoyen responsable. Avec l'apprenant, l'enseignant détermine quelles problématiques seront abordées et sous quel angle; il peut aussi convenir avec lui d'une activité ou, à plus

grande échelle, d'un projet. Il cible les compétences disciplinaires et transversales qui seront mobilisées et établit, en collaboration avec ses collègues, la contribution possible d'autres disciplines à la réalisation de l'activité ou du projet.

Bien que la discipline du français, langue seconde, s'intègre naturellement à tous les domaines généraux de formation, elle entretient des relations particulières avec le domaine des médias. Celui-ci permet en effet de concevoir une multitude de situations qui se prêtent à l'apprentissage de la langue seconde, qu'il s'agisse de s'informer par l'entremise des médias, d'apprendre les codes de communication qui leur sont propres ou de produire des documents médiatiques. Étant donné que les médias exercent une influence notable sur le comportement des jeunes, leurs valeurs et leur vision du monde, il importe de leur montrer à bien décoder le message médiatique. La fréquentation des médias contribue, par ailleurs, au développement de la compétence *Interagir en français* puisqu'elle permet à l'élève de mieux comprendre le milieu social et culturel dans lequel il est appelé à interagir. En somme, la connaissance des divers moyens d'expression employés par les médias fait de l'élève un communicateur plus habile.

Relations avec les compétences transversales

L'apprentissage d'une langue seconde amène l'élève à mobiliser l'ensemble des compétences transversales. Certaines d'entre elles présentent une plus grande affinité avec les compétences à lire ou à produire des textes et à interagir en français. C'est le cas, bien sûr, de la compétence *Communiquer de façon appropriée*, mais aussi des compétences liées au traitement de l'information, à l'exploitation des technologies de l'information et de la

communication, à l'exercice du jugement critique et à l'utilisation de méthodes de travail efficaces.

Ainsi, l'élève doit exploiter l'information et exercer son jugement critique, notamment lorsqu'il analyse des produits médiatiques pour construire son opinion et l'exprimer en français. L'exploitation des technologies de l'information et de la communication fait partie intégrante de la démarche de production de textes en tant que ressource privilégiée. Lorsqu'il produit des textes à caractère médiatique, l'élève doit recourir à des éléments du langage médiatique. Il peut également s'inspirer d'une grande variété de textes mis à sa disposition (article de journal, annonce publicitaire, affiche promotionnelle, émission télévisée, etc.) pour en produire d'autres. La compréhension, la production et l'interaction en français, langue seconde, lui permettent également d'actualiser son potentiel et de mettre en œuvre sa pensée créatrice.

Relations avec les autres domaines d'apprentissage

Chacune à leur façon, les autres disciplines peuvent enrichir les interactions en classe de français, langue seconde, et la démarche de compréhension ou de production de textes. Les ponts se créent naturellement, puisque l'apprentissage d'une langue seconde amène l'élève à se pencher sur différentes sphères de sa vie personnelle, scolaire et sociale.

Cette discipline entretient des liens naturels avec certains domaines d'apprentissage : le domaine des langues en premier lieu, en raison des possibilités de transfert des acquis d'une langue à l'autre, mais aussi le domaine des arts, chacune des disciplines artistiques donnant directement accès à l'exploitation de repères culturels tels que le théâtre, les

musées, les festivals de danse ou les spectacles musicaux. Les arts peuvent également contribuer à l'enrichissement de la démarche intégrée de compréhension et de production de textes par l'exploration de compétences telles que *Créer des images médiatiques* ou *Interpréter des œuvres dramatiques*. On pourrait aussi évoquer les disciplines du domaine de l'univers social qui peuvent contribuer à une meilleure compréhension des repères culturels propres à la francophonie.

Contexte pédagogique

Climat privilégié en classe

Qu'il s'agisse d'activités d'interaction, de lecture ou de production, l'élève est appelé à échanger en classe dans un climat qui lui donne le goût d'apprendre, de prendre des risques et de s'exprimer en français. Certaines conditions doivent toutefois être réunies pour que l'élève communique en français en tout temps dans la classe. Il s'agit essentiellement du respect de l'autre, de l'ouverture d'esprit et de la tolérance à l'égard de l'erreur. La classe de français, langue seconde, constitue une communauté d'apprenants où l'apprentissage se fait en interaction, en collaboration et en coopération. L'élève prend part à des activités d'équipe et apprend, par le fait même, à respecter les points de vue des autres et à exprimer le sien avec confiance. Des discussions peuvent s'engager autour des apprentissages réalisés, ce qui favorise l'exercice de la compétence *Interagir en français* tout en permettant aux élèves de découvrir que leurs pairs représentent une ressource essentielle à l'enrichissement de leurs connaissances.

Rôle de l'élève

L'élève doit devenir un apprenant actif, stratégique, responsable et soucieux de répondre à ses besoins intellectuels et affectifs. Il interagit régulièrement avec ses pairs et son enseignant, tout en se réservant des moments individuels de lecture, de production et de réflexion sur ses apprentissages. Cette réflexion porte sur ses façons d'apprendre, ses démarches, sa motivation et ses attitudes. Ces dernières sont particulièrement importantes en langue seconde, car l'élève qui ne se montre pas réceptif à la langue ou à la culture cible ne peut espérer évoluer dans son apprentissage. Il doit apprendre à reconnaître les comportements qui favorisent ou freinent son développe-

ment. Cette démarche réflexive est donc un élément indispensable au développement de ses compétences langagières. Grâce à elle, l'élève prend conscience de sa manière de procéder et des stratégies⁵ qui lui ont été utiles pour surmonter ses difficultés. Il peut ensuite se donner de nouveaux défis à sa mesure.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant crée un climat qui favorise les interactions et la découverte. Il propose à l'élève des activités significatives qui correspondent à ses besoins et à ses champs d'intérêt. Il l'expose à des situations variées où les interlocuteurs, les intentions, les sujets et les supports de communication⁶ diffèrent. Il met en place des conditions qui favorisent l'interaction (organisation spatiale, techniques de simulation, jeux de rôles, etc.). Il s'efforce aussi de diversifier ses approches pédagogiques pour rejoindre tous les types d'apprenants et fait appel à des stratégies et à des ressources variées. Enfin, il suscite des réflexions sur la langue et la culture de même que sur la démarche d'apprentissage.

L'enseignant guide et conseille également l'élève, notamment en ce qui a trait aux apprentissages d'ordre culturel. Il l'aide à prendre conscience des ressources qui sont disponibles dans son milieu pour lui permettre de s'approprier la langue et la culture francophones. Il s'intéresse donc à l'environnement culturel immédiat de l'apprenant et est à l'écoute de ses réactions ainsi que de ses interrogations. Il stimule sa curiosité à l'égard des manifestations de la francophonie et lui fait découvrir les avantages d'acquérir une langue seconde et de s'intéresser à la culture immédiate ou générale qui s'y rattache. Pour ce faire, il favorise la fréquentation de lieux culturels francophones⁷. Finalement, il fait vivre la langue dans toutes ses dimen-

sions, que ce soit sur le plan informatif, sur le plan ludique ou sur le plan esthétique.

Éventail de ressources

Pour développer ses compétences en français, langue seconde, l'élève a recours aux diverses ressources de son milieu scolaire, personnel ou social. Il apprend à les reconnaître et à les utiliser de manière efficace et stratégique dans des situations de communication et d'apprentissage variées. Il peut s'agir de ressources humaines (parent, représentant d'une communauté culturelle, artiste, expert, etc.), matérielles (dictionnaires usuels et spécialisés, carte sémantique, galerie d'art, salon du livre, etc.) ou technologiques (caméra numérique, idéateur, banque de données, etc.).

Évaluation

La façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage du français, langue seconde, a une incidence directe sur le rôle de l'évaluation. De fait, on parlera d'une démarche évaluative qui vise à soutenir l'apprentissage et dont la première fonction est la régulation. Cela suppose non seulement que l'élève est au fait des attentes de l'enseignant, mais aussi qu'il reçoit régulièrement une rétroaction qui lui permet d'ajuster ses stratégies en cours de route afin de mieux répondre aux attentes fixées. Cela implique aussi que l'enseignant amène l'élève à prendre en charge son apprentissage du français et à évaluer sa démarche pour tenter de l'améliorer.

5. Voir la rubrique *Stratégies langagières* dans le contenu de formation.

6. Voir la rubrique *Éléments de la situation de communication* dans le contenu de formation.

7. Voir la rubrique *Repères culturels* dans le contenu de formation.

Pour faciliter cette régulation, l'enseignant doit fréquemment recueillir de l'information sur les apprentissages de l'élève en faisant appel à divers moyens : grille d'observation, autoévaluation par l'élève, analyse du portfolio (recueil des productions de l'élève), coévaluation (entre pairs ou entre l'enseignant et l'élève), etc. L'enseignant soutient aussi l'apprentissage de la langue lorsqu'il analyse les démarches et les stratégies d'apprentissage de l'élève ou en discute avec lui. Il importe enfin de rappeler que les erreurs sont perçues comme normales dans l'acquisition d'une langue et qu'elles fournissent des indications importantes sur l'évolution des compétences de l'élève.

Portrait type de situations d'apprentissage et d'évaluation

Cette section présente des exemples de situations complexes qui peuvent intégrer divers éléments constitutifs du Programme de formation (domaines généraux de formation, compétences transversales, compétences disciplinaires) et qui exigent de l'élève qu'il articule un ensemble d'informations et d'éléments de contenu en vue d'accomplir une tâche déterminée.

Programme de base

Qu'elles soient spontanées ou planifiées, les situations de communication dans lesquelles l'élève est placé pour apprendre à interagir de manière fonctionnelle en français doivent lui permettre d'expérimenter divers types d'interaction, à l'oral comme à l'écrit. C'est ainsi qu'il doit être amené à échanger avec ses pairs et à prendre part à des jeux de rôles ou à des simulations de la vie courante. Il peut aussi participer à des séances de modelage pendant lesquelles il modifie, améliore ou enrichit un extrait de texte devant son enseignant et ses pairs, qui jouent le rôle d'interlocuteurs actifs.

L'élève est placé dans des situations d'interaction, de compréhension et de production où il communique avec des destinataires réels, en différé ou en direct, en fonction d'une intention de communication authentique. Il interagit alors avec un pair, un auditoire ou d'autres interlocuteurs. Il peut aussi effectuer des recherches, seul ou en équipe, pour satisfaire un besoin d'information ou apporter une réponse à une question liée à un domaine général de formation. Il pourra ensuite communiquer cette réponse à des interlocuteurs au cours d'échanges en classe ou en produisant des textes oraux, écrits, visuels ou mixtes, à caractère médiatique ou non.

La démarche de production se prête à d'autres types de situations qui font davantage appel à l'imaginaire et à la créativité de l'élève. Ainsi, il peut imaginer une fin à un récit ou à une histoire, décrire un personnage et lui inventer un passé ou un avenir dans des textes de diverses formes, qu'il partage ensuite avec ses pairs ou d'autres interlocuteurs.

Pour se donner une démarche de compréhension, l'élève est appelé à lire des textes susceptibles d'intéresser un jeune de son âge. Entre autres, c'est par l'écoute, l'observation ou le visionnage de divers types de documents qu'il s'exerce à comprendre des textes médiatiques. Il réinvestit le contenu de ses lectures en prenant part à des interactions spontanées ou à des discussions préparées collectivement, pour exprimer ou défendre ses opinions sur certains aspects de ses lectures ou encore sur des manifestations de la vie culturelle francophone d'ici ou d'ailleurs.

Pour développer ses compétences langagières, l'élève s'appuie sur ses propres expériences de lecture, d'écoute ou de visionnage de textes. Il fait appel aux ressources humaines, matérielles ou technologiques disponibles dans son environnement. Par exemple, il peut solliciter la collaboration d'intervenants du milieu communautaire, d'experts ou de personnalités du monde artistique, littéraire, sportif ou financier. De même, il est invité à participer à divers types d'échanges (clavardage, jumelage de classes ou de communautés avec questionnement permettant aux élèves de se présenter mutuellement, correspondance suivie, échange linguistique ou culturel) et à visiter des milieux communautaires et culturels francophones.

Programme enrichi

Les situations de communication et d'apprentissage dans lesquelles l'élève est placé, pour apprendre à interagir avec de plus en plus d'aisance avec des francophones, favorisent l'interaction orale ou écrite et s'inscrivent dans un environnement riche en repères culturels. Elles peuvent prendre diverses formes : simulations de la vie courante improvisées ou planifiées; débats favorisant la défense de points de vue; discussions avec des pairs sur des sujets liés à des textes lus, vus ou entendus. L'élève doit également avoir l'occasion de communiquer avec des interlocuteurs hors de l'école, que ce soit en différé ou en direct, par courriel ou par publication dans Internet.

De telles situations se prêtent à la production de textes variés. Ainsi, l'élève peut effectuer des recherches sur une question liée à un domaine général de formation qui le préoccupe particulièrement, puis en exposer le résultat dans une présentation qui comprend des interactions avec l'auditoire. D'autres activités peuvent l'amener à participer à des discussions autour de personnages ou d'événements sur lesquels il s'est documenté.

Les activités favorisant le développement de la compétence *Produire des textes variés en français* sont nombreuses et diversifiées. L'élève est régulièrement appelé à produire des textes écrits, oraux, visuels ou mixtes, à caractère médiatique ou non, sur des sujets qui correspondent à ses préoccupations. Il peut y réinvestir les connaissances et expériences acquises dans d'autres disciplines et par la fréquentation de textes ou de productions médiatiques de toutes sortes (roman, biographie, pièce de théâtre, poème,

publicité, reportage, documentaire télévisuel ou radiophonique, etc.). Pour effectuer ses recherches, il consulte diverses sources pertinentes, tant imprimées que technologiques. Par la suite, il diffuse les résultats de ses recherches en vue de partager ses découvertes ou d'en discuter. Cela peut se faire au cours d'échanges en classe, en utilisant un journal dialogué ou encore en publiant un article dans le journal de la classe ou dans Internet. Au cours de sa démarche de production, l'élève peut s'inspirer de modèles de textes, reproduire des procédés d'auteur qu'il a observés ou intégrer des extraits d'articles de journaux pour appuyer ses idées et enrichir son texte.

Les ateliers de lecture comme les séances de lecture individuelle se prêtent bien au développement de la compétence *Lire des textes courants et littéraires en français*. La lecture peut être motivée par un besoin d'information ou par le simple plaisir de lire. Les textes, qu'ils soient ou non à caractère médiatique, touchent des sujets variés liés aux domaines généraux de formation. Ils présentent un défi raisonnable et suscitent l'intérêt d'un jeune de cet âge. Ils doivent aussi permettre de découvrir des éléments de la culture francophone d'ici et d'ailleurs. Au cours d'échanges avec ses pairs, l'élève est invité à discuter du contenu de ces textes et de la compréhension qu'il en a. Il est également amené à réagir à des œuvres littéraires ou à des représentations artistiques dans des cercles de lecture ou dans le contexte de présentations orales.

Tout comme dans le cas du programme de base, l'élève s'appuie sur ses propres expériences de lecture, d'écoute ou de visionnage de textes pour développer ses compétences langagières. Il fait appel aux ressources humaines, matérielles ou technologiques disponibles dans son environnement. Par exemple, il peut solliciter la collaboration d'intervenants du milieu communautaire, d'experts ou de personnalités du monde artistique, littéraire, sportif ou financier. De même, il est invité à participer à divers types d'échanges (clavardage, jumelage de classes ou de communautés, correspondance suivie, échange linguistique ou culturel) et à visiter des milieux communautaires et culturels francophones.

Programme de base

COMPÉTENCE 1 Interagir en français

Sens de la compétence

L'élève qui évolue dans une société francophone doit posséder une connaissance fonctionnelle du français qui lui permet de communiquer dans cette langue et de participer à diverses activités en rapport avec ses centres d'intérêt. En somme, il doit être capable d'interagir en français à l'écrit comme à l'oral. La communication en français permet de répondre à divers besoins de la vie quotidienne : consommation (ex. faire des courses), intégration (ex. faire partie d'une équipe de soccer, offrir ses services à un voisin) ou information (ex. demander des renseignements sur un objet ou un itinéraire). Développer cette compétence, c'est également s'outiller pour agir en société, pour entretenir des relations harmonieuses avec différents types d'interlocuteurs et pour apprendre à mieux connaître la culture francophone.

Essentiellement axée sur l'aspect social de la communication, cette compétence se développe dans des contextes signifiants et diversifiés, ce qui suscite plusieurs formes d'interaction. Elle se manifeste aussi dans les échanges oraux ou écrits entre pairs, par exemple lorsque les élèves collaborent à la réalisation de diverses tâches, discutent de leurs apprentissages, comparent leur compréhension des textes abordés en classe à celle des autres ou partagent les textes qu'ils produisent en français.

Au primaire, l'élève a été amené à interagir en français pour satisfaire la plupart de ses besoins personnels, scolaires ou sociaux. Il a eu l'occasion de participer à des discussions de groupe et à des jeux de rôles pour se préparer à interagir en français à l'extérieur de la classe. La mise

en contact avec des textes variés, c'est-à-dire des structures langagières de forme orale, écrite, visuelle ou mixte, lui a permis de découvrir certains éléments de la culture francophone. Il a également appris à chercher du soutien pour améliorer sa communication avec ses interlocuteurs.

Au premier cycle du secondaire, l'interaction demeure orientée vers la satisfaction des besoins personnels, sociaux ou scolaires des élèves. Le fait d'interagir en français suppose une action réciproque qui intègre la compréhension et l'expression de messages oraux ou écrits. Lorsqu'il participe à des échanges ou à des activités en français, l'élève n'a pas de prise sur le contenu ou la forme des interventions de son interlocuteur. Il doit donc s'adapter à la situation de communication orale ou écrite. Que ce soit pour exprimer des besoins, partager des idées ou collaborer à la réalisation d'une tâche, il est appelé à amorcer, à poursuivre ou à terminer un échange en s'ajustant constamment aux réactions verbales et non verbales de son interlocuteur. Il lui faut alors reconnaître les caractéristiques de celui-ci et se montrer attentif à ses propos tout en respectant sa propre intention de communication. Pour ce faire, il fait appel à ses expériences de communication antérieures et tient compte des conventions de communication et des éléments de la situation.

Appelé à contribuer à la vie de la classe, l'élève participe activement à des interactions qui se déroulent en français, telles que la collaboration à des travaux d'équipe, une activité collective ou la réalisation d'un projet complexe. D'autres interactions ont pour source la lecture ou l'explo-

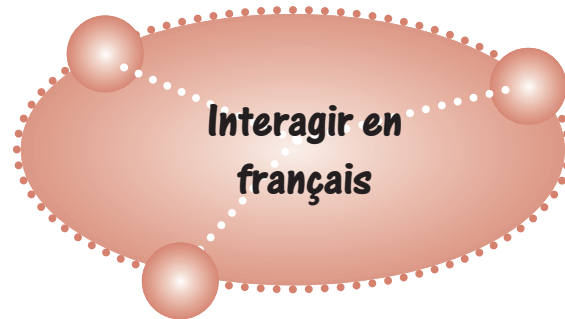
ration de textes variés. Au quotidien, il communique ses besoins, ses sentiments ou ses expériences. Il exprime ses réactions à l'égard des textes lus, vus, entendus ou produits. Il justifie ses opinions auprès de ses interlocuteurs. Dans ses interactions, il démontre une attitude d'ouverture et de respect. Il est encouragé à faire un retour réflexif sur sa démarche pour améliorer la qualité de ses interactions et de sa participation.

L'élève tire également profit de son contact avec des textes de diverses natures. Il en exploite le contenu linguistique ou culturel et discute avec ses pairs de la compréhension qu'il en a. Il s'intéresse aux manifestations de la culture francophone et aux valeurs dont le texte est porteur. Il approfondit sa connaissance de la langue française et de la culture francophone et se constitue ainsi un bagage de connaissances sur la langue et la culture qu'il pourra exploiter dans d'autres situations de communication.

Compétence 1 et ses composantes (Programme de base)

S'adapter à la situation de communication orale ou écrite

Identifier son destinataire • Préciser son intention de communication et la respecter en tenant compte du message de son interlocuteur • Faire appel à ses expériences antérieures pour amorcer l'interaction, la maintenir et la clore • Utiliser des connaissances, des stratégies et des ressources appropriées pour ajuster ses interventions aux caractéristiques de la situation • Respecter les conventions de la communication



Participer à des interactions en français

Contribuer à la vie de la classe et collaborer à diverses tâches en utilisant le français

- Communiquer ses besoins, ses sentiments ou ses expériences quotidiennes
- Accueillir les propos de l'autre et y réagir de façon à favoriser des relations harmonieuses
- Exprimer son opinion sur des textes ou des situations et la soutenir auprès de ses pairs ou d'interlocuteurs variés
- S'interroger sur sa démarche d'interaction et la qualité de sa participation

Exploiter ses connaissances sur la langue et la culture

Discuter de sa compréhension des textes consultés avec ses pairs et divers autres interlocuteurs • Utiliser, dans ses interactions, des idées ou des éléments linguistiques et culturels tirés des textes abordés ou produits

Critères d'évaluation

- Utilisation du français
- Clarté et pertinence du message
- Expression et justification de ses besoins et de son opinion
- Utilisation de stratégies et de ressources pertinentes pour la situation de communication
- Adoption d'attitudes favorables aux interactions

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève collabore activement à la réalisation de diverses tâches et activités quotidiennes en français. Lorsqu'il interagit à l'oral ou à l'écrit, il respecte son intention de communication et tient compte d'éléments de la situation tels que l'aspect sociolinguistique et les caractéristiques de l'interlocuteur. Il réagit adéquatement aux propos de ce dernier. Son message est intelligible. Il utilise des phrases à structure simple et un vocabulaire concret déjà abordé en classe. Il est capable d'exprimer et de justifier ses besoins et son opinion. Dans ses communications verbales, il se soucie des éléments de la phrase orale afin de mieux transmettre son message. Pour soutenir ses interactions quotidiennes, l'élève communique à l'écrit par de courts messages. Par exemple, il transmet de brèves informations, questions ou consignes pour provoquer une réaction ou une action chez son interlocuteur. Il utilise des éléments tirés des textes abordés ou produits pour alimenter ses interactions. Lors du retour réflexif, il relève les forces et les faiblesses de sa communication. Il a aussi recours à des stratégies d'interaction, de compréhension, de production et de régulation pour amorcer, poursuivre et clore ses échanges. Pour faciliter ses interactions avec ses pairs, il adopte une attitude d'écoute active et fait preuve d'ouverture et d'expressivité. Il manifeste de l'intérêt pour les repères culturels dans ses échanges et ses activités en français.

Programme de base

COMPÉTENCE 2 Produire des textes variés en français

Sens de la compétence

Pour répondre à ses besoins de communication en français, l'élève doit être en mesure de produire des textes oraux, écrits, visuels ou mixtes, à caractère médiatique ou non. Par ces textes, il pourra exprimer un point de vue, raconter une histoire, informer ses pairs ou les inciter à agir, ou encore décrire des personnages et des événements. Lorsqu'il produit de tels textes, il est amené à réinvestir les idées, les structures de phrase, les stratégies et le vocabulaire acquis dans d'autres contextes d'apprentissage ou par la lecture, l'écoute ou le visionnage de textes divers, en classe ou ailleurs.

Au primaire, l'élève du programme de base a commencé à produire des textes variés afin de répondre à des besoins d'ordre personnel ou scolaire. Ces textes, qui pouvaient prendre une forme orale, écrite ou visuelle, étaient courts mais cohérents. Avec le soutien de ses pairs et de son enseignant, l'élève a également exploré et utilisé des stratégies lui permettant d'évaluer la qualité de ses productions, tant sur le plan du contenu que sur ceux de la forme et de la présentation.

Au premier cycle du secondaire, l'élève du programme de base est appelé à produire une plus grande variété de textes en vue de répondre à ses besoins de communication en français. Ces textes portent sur des sujets issus des domaines généraux de formation, sont liés à ses champs d'intérêt et répondent à une intention de communication précise : exprimer son point de vue, présenter une personne, noter ses découvertes dans un journal de bord, informer ses pairs ou d'autres destinataires, tenter de les

convaincre par une affiche publicitaire ou encore de les faire rire par une plaisanterie.

Pour réaliser des textes variés en français, l'élève adopte une démarche de production⁸ qu'il adapte à ses besoins et à la situation. Cette démarche comprend diverses étapes (préparation, production d'une première version, révision, retour réflexif et diffusion) dont la progression revêt un caractère itératif plutôt que linéaire. Elle implique que l'élève respecte son intention, qu'il tienne compte des éléments de la situation de communication et qu'il produise plus d'une version de son texte. En cours de production ou à l'issue de la tâche, l'élève présente son texte à ses pairs pour échanger avec eux et recevoir leur rétroaction.

Au cours de sa démarche, l'élève envisage les possibilités de réalisation et détermine les outils dont il aura besoin pour produire un texte qui répond à son intention de communication. Il doit donc choisir et utiliser des ressources appropriées. La production de textes suppose en effet le recours à une diversité d'éléments qui sont pertinents pour la tâche en question. Ces éléments peuvent toucher aussi bien la structuration des phrases ou du texte que les stratégies, l'éventail de ressources humaines, matérielles et technologiques ou les repères culturels. Une mobilisation efficace de ces ressources contribue à la qualité des productions de l'élève et à la poursuite de ses apprentissages langagiers.

Pour développer sa compétence, l'élève diversifie ses expériences de production. Ainsi, il est amené à faire appel à

des idées, à des connaissances ou à des expériences acquises dans d'autres contextes d'apprentissage, par la lecture, l'écoute ou le visionnage de textes divers. Il expérimente différents supports de communication pour diffuser son texte, que ce soit pour le faire connaître à ses pairs ou pour le présenter à ses destinataires. Tout cela lui permet d'élargir l'éventail de ses ressources et de ses stratégies, qu'il pourra réinvestir ensuite dans divers contextes de communication.

8. Voir la rubrique *Démarche intégrée de compréhension et de production* dans le contenu de formation.

Compétence 2 et ses composantes (Programme de base)

Adopter une démarche de production

Identifier les caractéristiques des éléments de la situation de communication • Respecter son intention de communication • Se référer à une variété d'expériences de production antérieures • Sélectionner des connaissances appropriées • Préparer une première version du texte • En revoir le contenu à la lumière de son intention de communication et la soumettre à la critique de ses pairs • Réguler ses stratégies de production • Retravailler le texte, réviser la version finale et la diffuser • S'interroger sur sa démarche et l'améliorer



Diversifier ses expériences de production

Varié les supports de communication • Explorer diverses stratégies de production • Recourir à une variété de ressources matérielles, technologiques ou médiatiques • Discuter de ses expériences de production et de ses démarches avec ses pairs • Réinvestir, dans ses productions, les connaissances sur la langue et la culture acquises dans d'autres situations d'apprentissage

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève produit des textes oraux, écrits, visuels ou mixtes, à caractère médiatique ou non. Il peut s'inspirer, pour ce faire, de problématiques issues des domaines généraux de formation. Ces textes découlent d'intentions variées et servent à répondre à des besoins d'ordre personnel, social ou scolaire. L'élève adopte et personnalise une démarche de production. Il respecte l'intention de communication et tient compte de son ou de ses destinataires. Son message est clair et comporte un nombre suffisant d'éléments d'information pour exprimer ses idées. Il se soucie de la pertinence et de l'enchaînement des idées. Il se sert également de marques d'organisation graphique et textuelle pour mieux structurer son texte. Il emploie des phrases à structure simple ainsi qu'un vocabulaire approprié à la situation de communication. Il respecte les éléments de la grammaire du texte et de la phrase qui sont pertinents pour ce type de situation. Par exemple, il vérifie l'orthographe des mots usuels et la ponctuation. Il a recours à des mots, à des expressions, à des connaissances et à des éléments culturels rencontrés dans d'autres textes. Il utilise différentes stratégies et ressources pour exprimer ses idées, réviser son texte et le publier. Lorsqu'il produit un texte à caractère médiatique, il a recours à des éléments propres au langage correspondant à ce type de production, en fonction de son intention de communication.

Critères d'évaluation

- Respect de l'intention de communication
- Gestion de la démarche de production
- Clarté du message
- Cohérence du texte
- Respect des conventions linguistiques
- Utilisation de stratégies et de ressources appropriées à la situation de communication

Programme de base

COMPÉTENCE 3 Lire des textes variés en français

Sens de la compétence

La lecture de textes variés en français permet à l'élève d'enrichir sa connaissance de la langue française et de découvrir divers aspects de la culture francophone. En diversifiant graduellement ses expériences de lecture, l'élève est appelé à explorer une variété de textes répondant à différentes intentions de communication. Qu'ils soient oraux, écrits, visuels ou mixtes, à caractère médiatique ou non, ces textes constituent autant de fenêtres ouvertes sur la société et la culture francophones.

À la fin du primaire, l'élève du programme de base est en mesure de lire un texte simple et adapté à son développement langagier. Avec un soutien ponctuel, il sait repérer les éléments d'information et d'organisation essentiels dans des textes oraux, écrits, visuels ou mixtes. Il commence à mettre ces éléments en relation avec l'intention de communication.

Au cours du premier cycle du secondaire, l'élève lit une plus grande variété de textes, que ce soit pour répondre à divers besoins d'information, pour se divertir ou pour le plaisir d'explorer la culture francophone. Il manifeste davantage son autonomie dans ses lectures.

L'élève se donne une démarche de compréhension⁹ de textes qu'il adapte selon la situation et qu'il personnalise au cours de ses apprentissages. Pour construire le sens d'un texte, il repère et interprète des indices, se remémore d'autres situations de lecture et fait appel à ses connaissances sur le sujet traité. Il a recours à des stratégies de compréhension ou de régulation susceptibles de faciliter sa lecture.

Québec Education Program

L'élève valide auprès de ses pairs sa compréhension des informations présentées dans le texte, des idées qui y sont émises ou encore des personnages, des lieux et des événements qui y sont décrits. Avec eux, il s'interroge sur la grammaire de la phrase et du texte et cherche à dégager les éléments culturels, les valeurs et les croyances explicites du texte. Il s'interroge également sur l'efficacité de sa démarche et la qualité de sa compréhension.

De plus, l'élève diversifie ses expériences de lecture. Il écoute, observe, lit ou regarde des textes de plusieurs types et genres, dont la forme peut être orale, écrite, visuelle ou mixte et qui peuvent revêtir ou non un caractère médiatique. Il doit en conséquence explorer une grande diversité de ressources humaines, matérielles ou technologiques susceptibles de soutenir sa compréhension. Il lit par plaisir, pour répondre à un besoin précis ou pour approfondir sa connaissance de la langue française. Ses lectures répondent à des intentions de communication diverses telles qu'informer, s'exprimer, inciter, évaluer ou amuser. Il peut ainsi apprécier comment l'intention de communication influe sur la forme et le contenu des textes. Ceux-ci lui permettent également de découvrir divers éléments caractéristiques de la culture francophone d'hier et d'aujourd'hui. Par la suite, il pourra réinvestir certaines des connaissances acquises au contact de ces textes dans ses interactions ou ses productions.

9. Voir la rubrique *Démarche intégrée de compréhension et de production* dans le contenu de formation.

Compétence 3 et ses composantes (Programme de base)

Se donner une démarche de compréhension appropriée

Cerner les éléments de la situation • Anticiper le contenu du texte à partir d'indices sonores, visuels ou textuels • Se référer à ses connaissances sur le sujet • Mobiliser les ressources et les stratégies nécessaires pour construire le sens du texte • Identifier des personnages, des lieux ou des événements • Dégager les idées principales et secondaires de même que les éléments d'organisation essentiels • Reconnaître les valeurs et les croyances explicitement véhiculées • En dégager des éléments de la culture francophone • Comparer sa compréhension du texte à celle de ses pairs • S'interroger sur sa démarche et la qualité de sa compréhension



Diversifier ses expériences de lecture

Écouter, lire et regarder une variété de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes, à caractère médiatique ou non, afin de répondre à différentes intentions de lecture ou pour le plaisir de lire • Faire appel à différentes ressources humaines et explorer une diversité de ressources matérielles et technologiques pour soutenir sa compréhension

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève lit des textes en français par besoin d'information, par plaisir ou afin de répondre à d'autres intentions de lecture. Il lit, observe, écoute et regarde une diversité de textes adaptés à son âge. Il adopte et personnalise une démarche de compréhension de textes. Il démontre de façon manifeste sa compréhension du sens des textes abordés en dégagant des informations essentielles telles que le sujet, les idées principales et secondaires, les personnages, les événements ou les lieux. Pour faciliter sa compréhension, il fait des observations d'ordre linguistique et textuel ou des opérations syntaxiques dans les textes. Ce faisant, il reconnaît des éléments qui les structurent comme les marqueurs de relation, les paragraphes ou la conclusion. Lorsqu'il aborde un texte à caractère médiatique, il identifie quelques éléments qui sont propres au langage utilisé dans ce type de texte. Avec l'aide de ses pairs, il distingue l'information journalistique des autres types d'information (publicité, fiction, divertissement). Avec du soutien, il recherche et identifie dans les textes des éléments issus de la culture francophone d'ici et d'ailleurs. Il exprime ses préférences et soutient son point de vue. Il utilise différentes stratégies de compréhension, d'interaction ou de régulation, ainsi que d'autres ressources appropriées à la situation. Il réinvestit sa compréhension de textes écrits, oraux ou visuels, à caractère médiatique ou non, dans ses productions ou ses interactions.

Critères d'évaluation

- Exploration de textes variés
- Gestion de la démarche de compréhension
- Démonstration de sa compréhension du texte lu, vu ou entendu
- Repérage d'éléments structurants dans les textes oraux, écrits, visuels ou médiatiques
- Identification d'éléments culturels
- Recours à des stratégies et à des ressources adaptées à la situation de compréhension

Programme enrichi

COMPÉTENCE 1 Interagir en français

Sens de la compétence

L'élève qui désire s'intégrer dans une société francophone doit posséder une connaissance du français qui lui permet de communiquer avec aisance dans cette langue, de manière à participer activement à diverses activités en rapport avec ses centres d'intérêt. Développer la compétence *Interagir en français*, c'est s'outiller pour agir en société, entretenir des relations harmonieuses avec différents types d'interlocuteurs, expérimenter le pouvoir de la parole et apprendre à mieux connaître et à apprécier la culture francophone d'ici et d'ailleurs.

Essentiellement axée sur l'aspect social de la communication, cette compétence se développe dans des contextes signifiants et diversifiés, ce qui suscite plusieurs formes d'interaction. Elle se manifeste, par exemple, dans les échanges oraux ou écrits entre pairs, lorsque les élèves collaborent à la réalisation de diverses tâches ou discutent de leurs apprentissages, des textes abordés en classe et de ceux qu'ils produisent.

Au sortir du primaire, l'élève du programme d'immersion française peut échanger avec aisance en français dans toutes les situations qui se présentent à lui. Il est de plus en plus à l'aise pour amorcer des conversations avec différents interlocuteurs et pour communiquer ses pensées ou ses réactions. En immersion française, il a aussi « appris à apprendre » et a eu recours à des stratégies qui lui permettent de réguler ses démarches et sa communication.

Au premier cycle du secondaire, la langue française demeure pour l'élève un objet et un outil d'apprentissage. Il y a recours pour satisfaire des besoins d'ordre personnel,

scolaire ou social et il approfondit la connaissance qu'il en a, ce qui lui permet de mieux comprendre la culture francophone et, par le fait même, le monde dans lequel il évolue.

Le fait d'interagir en français suppose une action réciproque qui intègre la compréhension et l'expression de messages oraux ou écrits. Aussi l'élève doit-il s'adapter à la situation de communication orale ou écrite. Pour ce faire, il détermine son intention et tient compte des éléments de la situation de communication. Il adapte ses interventions aux caractéristiques de son interlocuteur, aux contextes situationnel et physique et il choisit le support de communication approprié. Dans ses interactions, il tient aussi compte des propos de son interlocuteur et s'assure de respecter les conventions de la communication. Il fait appel à ses expériences antérieures pour sélectionner les stratégies, connaissances et ressources appropriées à la situation et faciliter ses échanges avec des pairs, l'enseignant ou d'autres interlocuteurs.

Appelé à contribuer à la vie de la classe, l'élève participe activement à des interactions qui se déroulent en français. À l'oral comme à l'écrit, il collabore à la réalisation de diverses tâches et communique spontanément ses besoins, ses interrogations et ses difficultés. Il discute régulièrement de ses lectures avec ses camarades de classe. Il exprime ses réactions à l'égard de textes qu'il a lus, vus, entendus ou produits. Il discute de ses réactions et les justifie auprès d'interlocuteurs variés. Il utilise systématiquement le français au cours de ses échanges et participe à diverses acti-

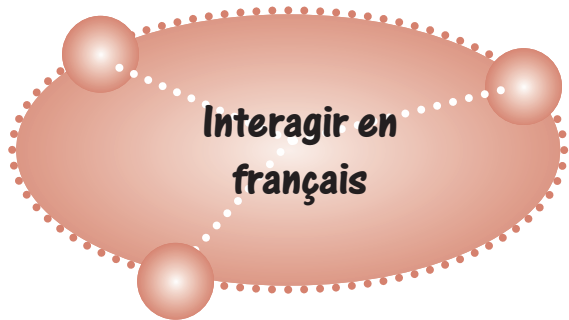
vités culturelles. De même, il s'ouvre à l'autre, sollicite sa participation et partage avec lui des connaissances, des réflexions, des découvertes ou des expériences. Il fait un retour réflexif sur sa démarche pour améliorer la qualité de ses interactions et de sa participation.

L'élève qui s'expose à une diversité de situations d'interaction se constitue un bagage de connaissances sur la langue et la culture qu'il pourra exploiter dans d'autres situations de communication. Dans ses interactions avec ses pairs, il s'intéresse particulièrement aux éléments qui témoignent de la culture francophone ou de sa propre culture. Il se sert aussi des idées et des notions langagières contenues dans les textes qu'il a abordés ou produits pour alimenter ses interactions et approfondir sa connaissance de la langue française et de la culture qui s'y rattache.

Compétence 1 et ses composantes (Programme enrichi)

S'adapter à la situation de communication orale ou écrite

Identifier son destinataire • Déterminer son intention de communication et la respecter • Tenir compte des propos et de l'intention de communication de son ou de ses interlocuteurs • Adapter ses interventions aux caractéristiques des éléments de la situation de communication • Choisir des connaissances, des ressources et des stratégies appropriées à la situation • Réguler ses actions • Respecter les conventions de la communication



Exploiter ses connaissances sur la langue et la culture

Rechercher, dans les textes abordés ou produits, des manifestations de la culture francophone et en discuter • Reconnaître l'usage qui est fait de notions liées à la grammaire du texte et de la phrase • Réutiliser, à différentes fins, des éléments culturels, des informations, des idées ou des notions linguistiques tirés des textes lus, vus ou entendus

Participer à des interactions en français

S'exposer à une diversité de situations pour répondre à différentes intentions • Utiliser le français dans toutes les situations de communication • Contribuer à la vie de la classe en français • S'ouvrir à l'autre et solliciter sa participation afin de favoriser des échanges dynamiques • Partager ses connaissances, ses découvertes et ses expériences quotidiennes avec ses pairs • Exprimer ses réactions aux textes abordés et les justifier auprès d'interlocuteurs variés • Prendre part à diverses manifestations culturelles • Faire un retour réflexif sur ses interactions et la qualité de sa participation

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève collabore activement à des tâches, à des projets et à des interactions en français dans des situations variées et complexes de la vie courante. Il utilise spontanément et systématiquement le français dans ses communications. Il contribue à la vie de la classe en partageant ses réflexions, ses découvertes et ses interrogations. Lorsqu'il interagit, il adapte sa communication à la situation en respectant l'intention de communication et en tenant compte des éléments de cette situation. Il se soucie de la pertinence, de la suffisance et de l'enchaînement des idées qu'il exprime. Il emploie des phrases à structure simple ou complexe et sait réutiliser des expressions idiomatiques en contexte ainsi qu'un vocabulaire varié et précis. Dans ses communications verbales, il respecte les éléments de la phrase orale. En cours d'interaction, il sollicite la participation de ses pairs et accueille leurs idées en adoptant des attitudes de découverte, d'ouverture et de partage. À l'oral comme à l'écrit, il justifie son opinion et la modifie au besoin. Pour enrichir ses interactions, il réutilise des idées, des notions ou des éléments culturels issus des textes abordés. À l'écrit, il communique de façon spontanée par une note personnelle, un courriel, un mot destiné à l'enseignant, etc. Il explore le potentiel des ressources mises à sa disposition et a recours à des ressources humaines, matérielles ou technologiques adaptées à la situation de communication. Pour favoriser des relations harmonieuses avec ses pairs et bien gérer ses communications ou ses apprentissages, il utilise de façon autonome des stratégies d'interaction, de compréhension, de production et de régulation.

Critères d'évaluation

- Utilisation spontanée du français
- Respect de l'intention de communication
- Clarté et cohérence du message
- Respect des éléments de la grammaire du texte et de la phrase appropriés à la situation de communication
- Utilisation de stratégies et de ressources variées et pertinentes pour la situation de communication
- Adoption d'attitudes favorables aux interactions

Programme enrichi

COMPÉTENCE 2 Produire des textes variés en français

Sens de la compétence

Étant donné la place qu'occupe l'écrit dans notre société, le programme enrichi accorde une importance particulière à cette forme d'expression. L'élève est amené à produire des textes oraux, écrits, visuels ou mixtes, à caractère médiatique ou non, pour répondre à différentes intentions de communication. Il peut raconter une péripétie, informer ses interlocuteurs, tenter de les convaincre, soutenir une opinion, expliquer des phénomènes ou décrire des expériences. La production de textes variés lui permet ainsi de structurer sa pensée, d'exprimer sa vision du monde et d'exploiter sa créativité.

À la fin du primaire, l'élève du programme d'immersion française peut produire des textes afin de satisfaire ses besoins de communication sociale et scolaire. Il a découvert le plaisir de s'exprimer en français et a commencé à développer sa conscience de la grammaire du texte et de la phrase.

Au premier cycle du secondaire, l'élève du programme enrichi est appelé à développer son autonomie de scripteur et de locuteur et, ainsi, à se découvrir en tant que communicateur. Il produit une grande variété de textes pour répondre à ses besoins d'ordre personnel, scolaire et social. Il a aussi l'occasion de raffiner ses stratégies langagières et de mettre à profit des expériences ou connaissances antérieures. Il est amené à réinvestir des notions de diverses natures, par exemple des éléments culturels, des stratégies, des structures de phrase ou un vocabulaire acquis dans d'autres contextes d'apprentissage. Il apprend

également à produire des textes à caractère médiatique, à en utiliser les codes, les conventions et les techniques.

Lorsqu'il réalise un texte en français, l'élève adopte une démarche de production¹⁰ qu'il adapte à ses besoins et à la situation. Cette démarche comprend diverses étapes (préparation, production d'une première version, révision, retour réflexif et diffusion) dont la progression revêt un caractère itératif plutôt que linéaire. Dans le cadre de cette démarche, l'élève détermine son intention et analyse les éléments de la situation pour adapter sa communication et augmenter ainsi l'efficacité du message. Lorsque vient le moment de créer son texte, il se réfère à ses expériences antérieures et à ses connaissances sur le sujet, qu'elles soient personnelles ou scolaires. Il cerne la tâche et envisage les différentes possibilités de réalisation. Tout au long de sa démarche, il adapte ses stratégies à la situation et à ses besoins. En cours de production ou à l'issue de la tâche, il présente son texte à ses pairs, échange avec eux et reçoit leur rétroaction. Il exerce ensuite son sens critique au regard de son texte et y apporte des modifications au besoin.

L'élève s'efforce de diversifier ses expériences de production : il fait appel à des idées ou à des connaissances acquises dans d'autres contextes d'apprentissage, par la lecture, l'écoute ou le visionnage de textes divers. Il expérimente différents supports de communication pour diffuser son texte, qu'il s'agisse de le faire connaître à ses pairs ou de le présenter à ses destinataires. Tout cela lui permet d'élargir l'éventail de ses ressources, qu'il pourra réin-

vestir ensuite dans d'autres contextes de communication. Pour assurer la qualité de sa production, tant sur le plan de la langue que sur ceux du contenu et de la présentation, l'élève utilise les diverses ressources humaines, matérielles et technologiques disponibles dans son environnement. Il mobilise également des connaissances liées au texte ou à la phrase. Il importe donc qu'il en comprenne le fonctionnement et qu'il en connaisse les avantages pour être en mesure de les choisir et de les utiliser judicieusement. Il fait aussi appel à des repères culturels.

À mesure que se développent ses habiletés langagières, l'élève parvient à mieux se situer en tant que communicateur. Il constate l'influence qu'il exerce sur son auditoire, ses interlocuteurs ou ses lecteurs. Au terme de sa démarche de production, il porte un regard critique sur celle-ci et l'ajuste au besoin, de façon à améliorer ses qualités de scripteur ou de locuteur. Sa réflexion l'amène aussi, à l'aide de ses pairs, de son enseignant, voire de ses parents, à reconnaître ses forces et ses faiblesses et à analyser le type de communicateur qu'il est devenu ou qu'il veut devenir. De même, il prend conscience de la place de l'écrit dans notre société, non seulement en observant les lieux et les circonstances dans lesquels l'écrit est indispensable, mais aussi en reconnaissant ses avantages et en témoignant du pouvoir de la langue.

10. Voir la rubrique *Démarche intégrée de compréhension et de production* dans le contenu de formation.

Compétence 2 et ses composantes (Programme enrichi)

Adopter une démarche de production

Se donner une intention de communication et analyser les caractéristiques de la situation

- Cerner la tâche à accomplir et envisager diverses possibilités de réalisation
- Se référer à une variété d'expériences de production antérieures
- Sélectionner des connaissances appropriées à la situation
- Réguler ses stratégies de production
- Préparer une première version, en examiner le contenu à la lumière de son intention de communication et la soumettre à la critique de ses pairs
- Retravailler le texte, le réviser et le diffuser



Diversifier ses expériences de production

Variation des supports de communication

- Explorer diverses stratégies de production
- Recourir à une variété de ressources matérielles, technologiques ou médiatiques
- Discuter de ses expériences de production et de ses démarches avec ses pairs
- Réinvestir, dans ses productions, les connaissances sur la langue et la culture acquises dans d'autres situations d'apprentissage

Se situer en tant que communicateur

Porter un jugement sur sa démarche et l'améliorer

- Reconnaître ses forces et ses faiblesses en tant que communicateur
- Analyser l'influence de ses productions sur les autres
- Qualifier son style de communicateur
- Reconnaître la place de l'écrit dans notre société

Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève produit des textes oraux, écrits, visuels ou mixtes, à caractère médiatique ou non. Il peut s'inspirer, pour ce faire, de problématiques issues des domaines généraux de formation. Ces textes découlent d'intentions variées et servent à répondre à des besoins d'ordre personnel, social ou scolaire. L'élève se donne une intention et la respecte. Il adopte et personnalise une démarche de production selon ses besoins. Il tient compte de son ou de ses destinataires et s'interroge sur l'influence de ses productions sur les autres. Son texte est intelligible. Il s'assure de la pertinence, de la suffisance et de l'enchaînement de ses idées. Il se soucie également de la relation temporelle entre les éléments du texte, de la progression de l'information et du respect des règles concernant la reprise et l'absence de contradiction des informations. Il utilise des phrases à structure simple ou complexe et un vocabulaire varié et précis. Dans chaque situation de communication, il respecte les éléments de la grammaire du texte et de la phrase. Par exemple, il structure son texte à l'aide de paragraphes et de marqueurs de relation appropriés et évite les fautes courantes de genre, de nombre, d'homophonie et d'accord de verbes. Il intègre dans ses productions des connaissances (idées, notions grammaticales, etc.) acquises dans d'autres situations d'apprentissage, de même que des éléments tirés de ses lectures ou de ses expériences culturelles. Il sélectionne différentes stratégies et ressources appropriées à la situation de production pour s'assurer de la qualité de son texte (en ce qui concerne la langue, le contenu et la présentation). Lorsqu'il produit un texte à caractère médiatique, il a recours à des éléments propres au langage correspondant à ce type de texte, en fonction de son intention de communication.

Critères d'évaluation

- Respect de l'intention de communication
- Gestion de la démarche de production
- Cohérence, clarté et pertinence du texte
- Respect des conventions linguistiques
- Utilisation de stratégies et de ressources appropriées à la situation de communication

Programme enrichi

COMPÉTENCE 3 Lire des textes courants et littéraires en français

Sens de la compétence

Pour développer cette compétence, l'élève explore une diversité de textes diffusés à l'aide de supports médiatiques multiples. Bien que le livre demeure au centre de l'activité scolaire, les avancées technologiques donnent accès à un grand nombre de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes, parfois accompagnés d'images ou de séquences vidéo. Ainsi, l'élève écoute ou regarde des œuvres diversifiées telles qu'un film, un récital ou une pièce de théâtre. Ces fenêtres ouvertes sur la société et la culture francophones d'ici et d'ailleurs lui permettent d'approfondir sa connaissance de la langue française et de découvrir des auteurs, des artistes et des écrivains qui s'expriment dans cette langue.

À la fin du primaire, l'élève du programme d'immersion française peut lire de manière autonome des textes variés issus de différentes disciplines et il utilise consciemment des stratégies de lecture pour en construire le sens. Il reconnaît les éléments d'organisation textuelle et la structure des textes lus, vus ou entendus. Il peut comparer différents types de textes.

Au premier cycle du secondaire, l'élève poursuit le développement de sa démarche de compréhension¹¹, qu'il applique à une grande variété de textes. Il multiplie les occasions de lecture : il explore et lit des œuvres courantes ou littéraires non seulement pour répondre à un besoin d'information, mais aussi dans le but d'explorer la culture francophone et de satisfaire son besoin d'imaginaire, ce qui l'amène à adapter ses stratégies de lecture à différentes situations. Il se situe par rapport aux textes. Il en

interprète le sens et se forme un point de vue sur les idées, les valeurs ou les prises de position qui y sont implicitement ou explicitement véhiculées.

Lorsqu'il aborde un texte, l'élève se donne une démarche de compréhension appropriée qu'il adapte à la situation et qu'il est appelé à personnaliser au cours du cycle. Les textes étant variés par leur forme – qui peut être orale, écrite, visuelle ou mixte – et par leur support médiatique, il doit mobiliser une grande diversité de moyens pour en saisir le sens et la portée. Il sélectionne donc les ressources, les stratégies de compréhension et de régulation, les connaissances liées à la grammaire du texte et de la phrase ainsi que les expériences de lecture susceptibles de répondre à ses besoins en matière de compréhension. Pour analyser un texte, il en dégage la structure, établit des liens entre ses éléments et tient compte des caractéristiques de la situation de communication et de leur effet sur le message. Cette analyse lui donne accès à un niveau de compréhension supérieur qui lui permet de déceler, dans le texte, des manifestations d'ordre culturel. Conscient qu'il lui faut agir sur son processus de lecture pour devenir un meilleur lecteur, auditeur ou spectateur, l'élève porte un regard critique sur sa démarche et sur la qualité de sa compréhension.

L'élève diversifie aussi ses expériences de lecture, ce qui l'amène à explorer une variété de ressources humaines, matérielles ou technologiques disponibles dans son environnement, à réguler sa démarche et à varier ses stratégies. Pour ce faire, il multiplie les occasions de lecture et

les types de textes. Il explore différentes œuvres littéraires qui témoignent de la culture et des valeurs francophones. Il lit pour répondre à un autre besoin, celui d'avoir du plaisir à lire, de se distraire ou de s'amuser.

Les lectures de l'élève, qui se veulent nombreuses et variées, l'amènent à se situer par rapport au texte qu'il aborde. Il s'interroge sur le contenu de l'œuvre et compare son vécu et ses valeurs à la réalité qu'elle dépeint. La lecture de textes courants et littéraires lui permet aussi d'exercer son sens critique et de se former un point de vue sur les idées ou les prises de position qui y sont exprimées. Finalement, le plaisir de lire l'amène à se donner des critères d'appréciation des œuvres courantes et littéraires et à en discuter avec ses pairs.

11. Voir la rubrique *Démarche intégrée de compréhension et de production* dans le contenu de formation.

Compétence 3 et ses composantes (Programme enrichi)

Se donner une démarche de compréhension appropriée

Analyser les éléments de la situation • Anticiper le contenu du texte à partir d'indices sonores, visuels ou textuels • Se reporter à ses connaissances sur le sujet ou à ses expériences antérieures • Sélectionner les ressources et les stratégies langagières nécessaires à la compréhension du texte • En dégager le sens, les idées principales et secondaires ainsi que la structure • Déterminer les valeurs et les croyances véhiculées implicitement dans le texte • Établir des liens entre les idées, les événements et les personnages • Comparer sa compréhension à celle de ses pairs • S'interroger sur le fonctionnement de la langue • Effectuer un retour critique sur sa démarche



Se situer par rapport au texte

Comparer sa réalité avec celle qui est présentée dans le texte • S'interroger sur les idées, les valeurs et les éléments de culture dont il est porteur • Exercer son sens critique dans le traitement de l'information et former son point de vue • Se donner des critères d'appréciation

Diversifier ses expériences de lecture

Écouter, lire et regarder une variété de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes, à caractère médiatique ou non, pour répondre à diverses intentions de lecture ou pour le simple plaisir de lire • Explorer différentes œuvres littéraires

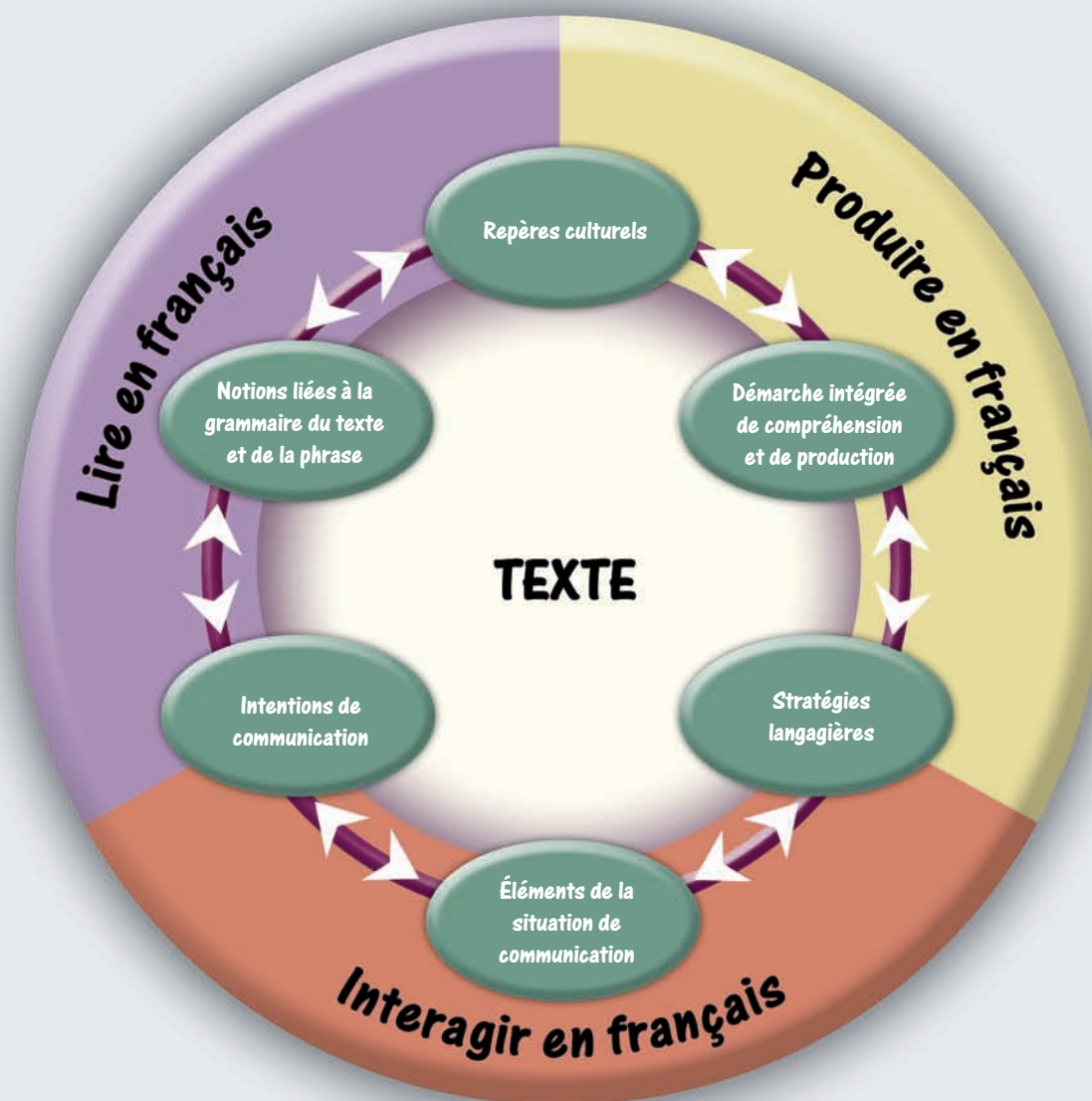
Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève lit, par plaisir ou par besoin d'information, des textes courants et littéraires adaptés à son âge. Il exploite des textes écrits, visuels, oraux, mixtes, à caractère médiatique ou non, dans le but de répondre à diverses intentions de lecture. Il adopte et personnalise une démarche de compréhension. Il effectue des opérations syntaxiques sur la phrase ou le texte afin de faciliter sa compréhension. Il démontre qu'il a compris le sens d'un texte abordé en y repérant les idées principales et secondaires et en dégageant sa structure. Il établit des liens entre les personnages, les lieux, les événements ou les époques qui y sont présentés. Il justifie son interprétation en tissant des liens entre ces éléments et ses propres expériences ou connaissances. Avec de l'aide, il s'interroge sur la position adoptée par l'auteur. Il observe et note des faits de langue et des éléments culturels. Lorsqu'il aborde un texte à caractère médiatique, il analyse l'intention de communication et distingue l'information journalistique des autres types d'information (publicité, fiction, divertissement, etc.). Il reconnaît aussi des éléments propres à ce type de texte. Pour favoriser sa compréhension, il sélectionne différentes stratégies et ressources. Il fait également appel à des connaissances acquises en français, langue seconde, ou dans d'autres disciplines ou domaines¹².

12. Par exemple, l'art dramatique, la science et technologie, l'enseignement moral, l'histoire et éducation à la citoyenneté ainsi que le domaine général de formation Médias.

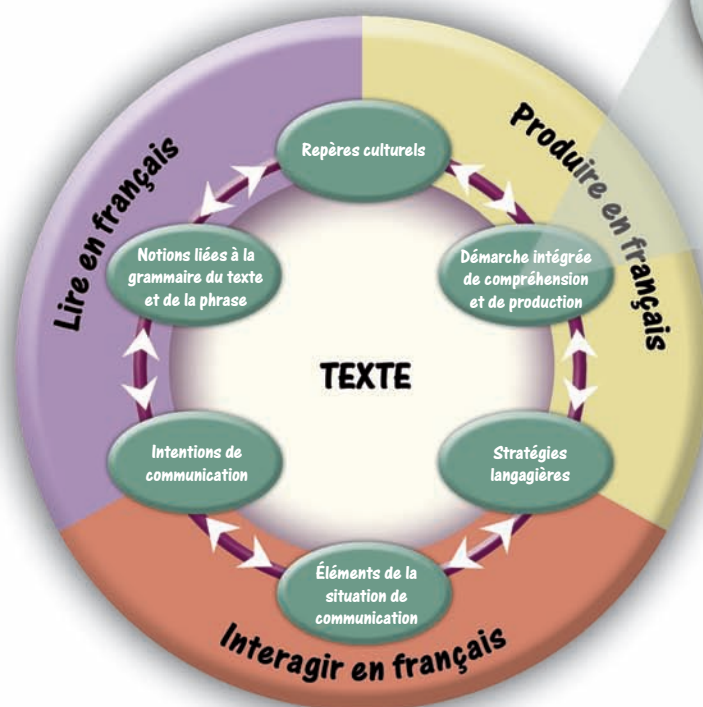
Critères d'évaluation

- Exploration de textes variés
- Gestion de la démarche de compréhension
- Démonstration de sa compréhension du texte lu, vu ou entendu
- Appréciation critique du texte
- Pertinence des observations liées aux éléments culturels et médiatiques
- Utilisation de stratégies et de ressources adaptées à la situation



Quelle qu'en soit la forme ou la nature, le texte est au centre des apprentissages en français, langue seconde, puisqu'il est à la fois un objet et un produit d'apprentissage. Il résulte de l'articulation de divers éléments qui ont été regroupés sous six grandes rubriques :

- la démarche intégrée de compréhension et de production;
- les stratégies langagières;
- les éléments de la situation de communication;
- les intentions de communication;
- les notions liées à la grammaire du texte et de la phrase;
- les repères culturels.



Démarche intégrée de compréhension et de production

Lorsqu'il lit ou produit un texte, l'élève met en œuvre une démarche de compréhension ou de production qui lui fournit un cadre pour mieux comprendre ou produire le texte. Il pourra réutiliser cette démarche dans divers contextes en la personnalisant au besoin. Celle-ci prend appui sur la collaboration et la discussion avec les pairs ou l'enseignant et contribue de ce fait au développement de la compétence *Interagir en français*.

Démarche intégrée de compréhension et de production

I – Démarche de compréhension d'un texte

La démarche de compréhension fournit à l'élève un cadre qui lui permet de construire le sens d'un texte. Il s'agit d'un outil qu'il peut personnaliser et adapter selon ses besoins et les circonstances. Cette démarche prend appui sur la collaboration et la discussion entre l'élève et la communauté d'apprenants que constitue la classe. Elle comprend différentes étapes : préparation, exploration et retour réflexif. Sa progression ne peut cependant pas être envisagée de façon linéaire. Il s'agit plutôt d'un processus récursif et itératif qui permet au lecteur ou au spectateur d'effectuer de nombreux allers-retours entre les diverses étapes, selon ses besoins.

Préparation

Lorsqu'il se prépare à lire, à écouter, à observer ou à regarder un texte, l'élève :

- se remémore des expériences analogues;
- active ses connaissances antérieures sur le sujet du texte, sur son organisation et sur le fonctionnement de la langue (voir la rubrique *Notions liées à la grammaire du texte et de la phrase*);
- cherche à anticiper le contenu du texte en utilisant diverses stratégies de compréhension (repérage, prédiction, inférence, etc.);
- adopte des attitudes qui favorisent la compréhension : accepter de ne pas tout comprendre, prendre des risques, persévérer, etc.

Exploration

Pour construire le sens du texte, l'élève :

- se représente la situation dans laquelle il est placé et en décode les différents éléments (caractéristiques du destinataire, objet du message, registre de langue, etc.);
- sélectionne des stratégies de compréhension et de régulation en fonction de ses besoins ou de ses difficultés;
- fait appel à une variété de ressources matérielles, technologiques et humaines (voir les compétences transversales d'ordre méthodologique);
- compare sa démarche et ses stratégies à celles de ses pairs;
- échange avec ses pairs sur son interprétation du texte en abordant les sentiments, les idées et les valeurs qui y sont véhiculés;
- modifie son opinion ou son interprétation, si nécessaire.

L'élève du programme enrichi va plus loin, puisqu'il :

- se réfère à certains passages du texte pour appuyer ses réflexions;
- discerne dans le texte ce qui appartient au domaine du réel et ce qui relève de l'imaginaire (voir le domaine général de formation *Médias*);
- relève dans le texte des éléments de cohérence tels que les marqueurs de relation (voir la rubrique *Notions liées à la grammaire du texte et de la phrase*);
- distingue, dans les textes à caractère médiatique, ce qui a trait à l'information journalistique de ce qui vise la promotion publicitaire, la fiction ou le divertissement (voir le domaine général de formation *Médias*).

Retour réflexif

L'élève s'interroge sur sa démarche et sa compréhension du texte, que ce soit seul, avec ses pairs ou avec le soutien de l'enseignant (voir la compétence transversale *Se donner des méthodes de travail efficaces*). Pour ce faire, il :

- constate que le sens d'un texte n'est pas univoque;
- réfléchit sur les difficultés de compréhension qu'il éprouve, sur les moyens mis en œuvre pour les surmonter et sur l'évolution de ses préférences et de ses goûts personnels (voir la compétence transversale *Actualiser son potentiel*);
- se fixe de nouveaux défis à sa mesure.

L'élève du programme enrichi pousse plus loin sa réflexion, puisqu'il :

- analyse sa démarche de compréhension;
- prend conscience de son évolution en tant que lecteur, auditeur, spectateur ou interlocuteur;
- envisage les ajustements nécessaires à l'évolution de ses habiletés langagières en français.

II – Démarche de production d'un texte

La démarche de production fournit à l'élève un cadre qui lui permet de créer des textes de manière organisée et cohérente. Comme la démarche de compréhension, elle prend appui sur la collaboration et la discussion entre l'élève et la communauté d'apprenants que constitue la classe. Elle comprend des étapes bien précises : préparation, production d'une première version, révision, retour réflexif et diffusion. Sa progression ne peut cependant être envisagée de façon linéaire. Il s'agit plutôt d'un processus récursif et itératif qui permet au scripteur ou au locuteur d'effectuer de nombreux allers-retours entre les diverses étapes, selon ses besoins. Cette démarche constitue un outil que l'élève analyse, personnalise et adapte, selon ses besoins et les circonstances. Elle lui permet de développer sa confiance en tant qu'auteur et créateur de textes variés en français.

Préparation

Pour se préparer à la production d'un texte, l'élève :

- active de diverses façons ses idées sur le sujet traité. Ainsi, il :
 - participe à un remue-méninges;
 - crée un réseau sémantique;
 - stimule sa créativité en écoutant de la musique, en observant une œuvre d'art ou en s'inspirant d'une image (voir la compétence transversale *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*);
 - se documente sur le sujet ou fait des recherches dans Internet;
 - mobilise les connaissances qu'il possède sur le sujet;
 - se remémore des tâches de production similaires qu'il a réalisées par le passé;
- tient compte des éléments de la situation de communication. Ainsi, il :
 - prend conscience de son intention;
 - planifie son texte en fonction des destinataires et de leurs caractéristiques;
 - choisit un support de communication selon le texte à produire (voir la rubrique *Éléments de la situation de communication* et la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée*);
- se représente la tâche à réaliser et détermine les ressources humaines, matérielles ou technologiques disponibles (voir *Éventail de ressources* dans le contexte pédagogique et la compétence transversale *Se donner des méthodes de travail efficaces*);
- anticipe la marche à suivre et élabore un plan au besoin;
- adopte des attitudes qui favorisent la production d'un texte (s'ouvrir à de nouvelles idées, s'engager pleinement dans ses apprentissages, etc.).

Production d'une première version

L'élève produit une première version de son texte sur papier ou sur un autre support, tel un traitement de texte. Ainsi, il :

- met en texte ses idées ou ses opinions tout en se laissant une certaine latitude pour faire des ajustements;
- porte une attention particulière à la construction du sens et s'arrête parfois pour préciser sa pensée;
- consulte ses pairs au besoin ou retourne à son plan pour rendre son projet conforme à son intention de communication;
- peut utiliser des ressources technologiques telles qu'un logiciel de traitement de texte, un magnétophone ou une caméra vidéo (voir la compétence transversale *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*);
- tient compte des caractéristiques des destinataires (voir la rubrique *Éléments de la situation de communication*);
- met l'accent sur l'organisation graphique et textuelle de l'image et du texte s'il produit un texte médiatique (voir la compétence *Créer des images médiatiques* de la discipline d'arts plastiques et *Éléments du langage médiatique* sous la rubrique *Notions liées à la grammaire du texte*).

Révision

L'élève relit son texte plus d'une fois en se préoccupant du contenu, de la forme et de la présentation.

1. Lorsqu'il révise le contenu de son texte, l'élève :
 - vérifie dans quelle mesure le contenu correspond à ce qu'il veut dire, respecte son intention de communication et tient compte de son destinataire;
 - se soucie de l'organisation du texte, de la clarté du message, du choix des mots et des éléments sonores et visuels, s'il y a lieu (voir la rubrique *Notions liées à la grammaire du texte et de la phrase*);

- utilise certaines stratégies pour enrichir, préciser ou nuancer sa pensée (l'élève peut, par exemple, effectuer des opérations syntaxiques);
- se remémore les solutions trouvées aux problèmes de production éprouvés antérieurement (voir la compétence transversale *Résoudre des problèmes*);
- sollicite les commentaires et les suggestions de ses pairs;
- tire profit des commentaires reçus et exerce son sens critique pour apporter, s'il y a lieu, des modifications au texte;
- vérifie l'impact de son message auprès d'un auditoire choisi, aussi petit soit-il (pour un texte à caractère médiatique);
- vérifie la portée de son intention et, au besoin, l'ajuste à son public cible.

L'élève du programme enrichi va plus loin, puisqu'il :

- compare son texte à des productions de même type ou à des textes empruntant la même forme;
 - se réfère au besoin à d'autres textes authentiques portant sur le même sujet pour valider certains aspects de son texte.
2. Lorsqu'il révise la forme et la présentation de son texte, l'élève :
 - s'interroge sur des éléments d'ordre linguistique tels que l'orthographe, l'accord des verbes ou les marqueurs de cohérence (voir la rubrique *Notions liées à la grammaire du texte et de la phrase*);
 - se soucie des éléments prosodiques s'il s'agit d'un texte oral;
 - consulte ou utilise différentes ressources humaines, matérielles ou technologiques (par exemple, le correcteur d'orthographe);
 - se préoccupe de la qualité de sa présentation.

Retour réflexif

Tout au long de sa démarche, l'élève réfléchit sur ses façons de faire. À l'issue de son travail de production, il fait un retour réflexif sur l'ensemble de sa démarche (voir la compétence transversale *Se donner des méthodes de travail efficaces*). Ainsi, il :

- s'entretient avec ses pairs au sujet de son répertoire de ressources et de ses stratégies langagières;
- discute de l'efficacité du message, du support choisi et du registre de langue utilisé (voir la rubrique *Éléments de la situation de communication*).

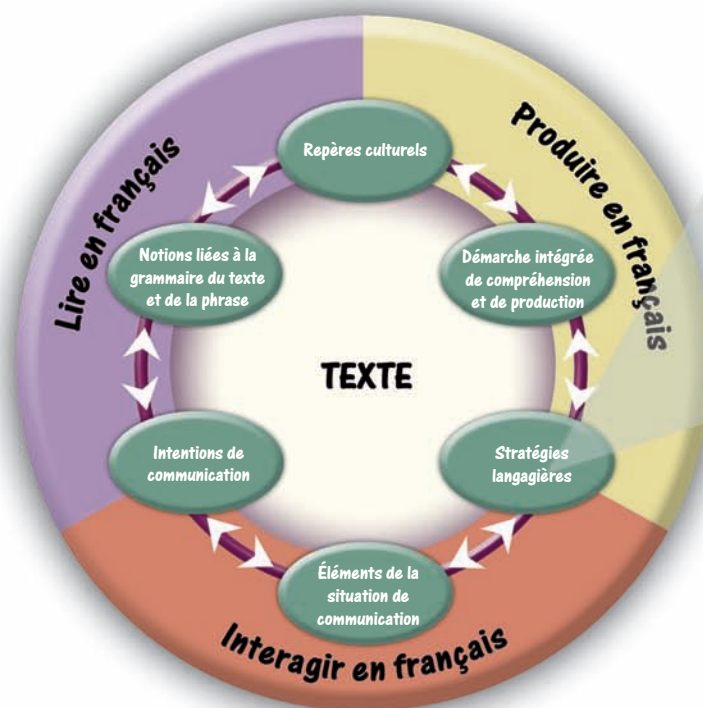
L'élève du programme enrichi pousse plus loin sa réflexion, puisqu'il :

- analyse les productions que contient son portfolio et envisage les ajustements nécessaires;
- porte un jugement sur sa démarche de production dans le but de l'améliorer;
- prend conscience de son évolution en tant que communicateur à l'oral comme à l'écrit.

Diffusion

Les textes produits par les élèves ne sont pas tous publiés ou transmis de manière officielle mais, en règle générale, l'élève produit des textes afin de partager ses idées, ses créations ou ses opinions et de les diffuser auprès de ses pairs, de son enseignant ou d'autres destinataires. Lorsqu'il diffuse son texte, l'élève :

- choisit un support approprié à la situation de communication et au destinataire (enregistrement, journal scolaire, page Internet, affiche, etc.);
- fait une copie soignée qu'il transmet ensuite au destinataire (voir les compétences transversales *Exploiter les technologies de l'information et de la communication* et *Communiquer de façon appropriée*).



Stratégies langagières

Les stratégies langagières sont des moyens que l'élève se donne pour augmenter son efficacité lorsqu'il interagit, lit ou produit des textes en français.

Stratégies langagières

Pour faciliter ses apprentissages et développer son autonomie dans l'exercice de ses compétences en français, l'élève se constitue un répertoire de stratégies de compréhension, de production, d'interaction et de régulation, qu'il pourra réutiliser dans diverses situations de communication. Nombreuses et diversifiées, ces stratégies concernent, par exemple, des actions à poser, des comportements à adopter ou des techniques à utiliser.

Puisqu'elles résultent d'une combinaison de facteurs, on ne peut en dresser une liste exhaustive. Comme l'illustre le tableau ci-dessous, l'enseignant encourage l'élève à s'interroger sur les actions à poser en relation avec divers aspects de la tâche ou de la situation de communication. Cela l'amène à prendre connaissance de l'éventail des stratégies possibles.

Actions		Aspects à considérer		Stratégies
Déterminer... (identifier, planifier, clarifier, utiliser)		... la tâche, le but et la démarche		compréhension
Rechercher... (repérer, dégager)		... la situation de communication		production
Analyser... (observer, anticiper, comparer, établir des liens, faire des inférences)	+	... les ressources humaines, matérielles et technologiques	=	interaction
Adapter... (transformer, organiser)		... ses connaissances, ses notions, ses habiletés et ses expériences acquises ou en voie d'acquisition		régulation
Résumer...		... sa motivation et ses attitudes		(Voir les exemples ci-dessous)
Évaluer... (vérifier, réviser, s'interroger)				

Construction d'un répertoire de stratégies langagières

Les stratégies langagières peuvent être modelées par l'enseignant ou les pairs. Voici des exemples de stratégies que l'élève utilise pour surmonter ses difficultés liées à ses interactions de même qu'à la compréhension ou à la production de textes.

Stratégies de compréhension

- Émettre des hypothèses sur le contenu d'un texte ou sur le sens d'un mot ou d'une expression
- Repérer les passages qui expriment l'essentiel d'un message ou les idées principales et secondaires d'un texte
- Diviser une phrase ou un mot en unités de sens
- Déduire le sens d'un mot, d'une idée ou d'une phrase à l'aide de ses connaissances ou du contexte
- Résumer le texte dans ses propres mots

Québec Education Program

Stratégies de production

- Adapter sa démarche de production à la situation
- Imiter les habitudes d'autres scripteurs ou locuteurs ainsi que d'auteurs et d'orateurs (programme enrichi)
- Utiliser des marqueurs de relation
- Utiliser des opérations syntaxiques
- Déterminer un ou des éléments à améliorer au moment de la révision

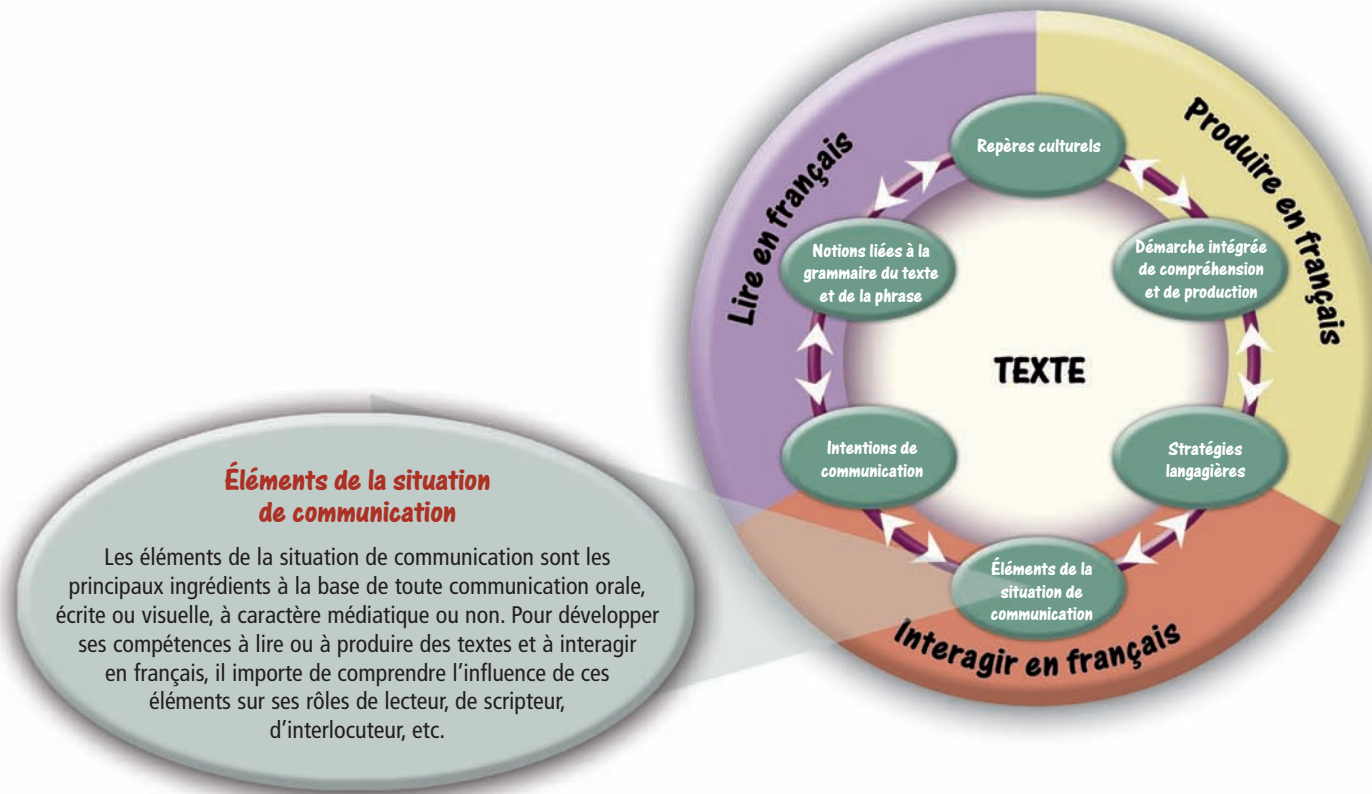
Stratégies d'interaction

- Rechercher les occasions de parler français
- Demander à son interlocuteur de répéter, de reformuler, de préciser ou de confirmer des propos
- Reconnaître l'apport de ses pairs (voir la compétence transversale *Coopérer*)
- S'ouvrir à la culture d'autrui

- Prendre conscience de la valeur de l'interaction comme moyen d'ouverture aux stimulations environnantes

Stratégies de régulation

- Prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses (voir la compétence transversale *Actualiser son potentiel*)
- Déterminer les raisons pour lesquelles on veut réaliser certains apprentissages
- Contrôler ses émotions
- Évaluer sa motivation
- Se concentrer sur ses chances de réussite
- Apprendre de ses erreurs



Éléments de la situation de communication

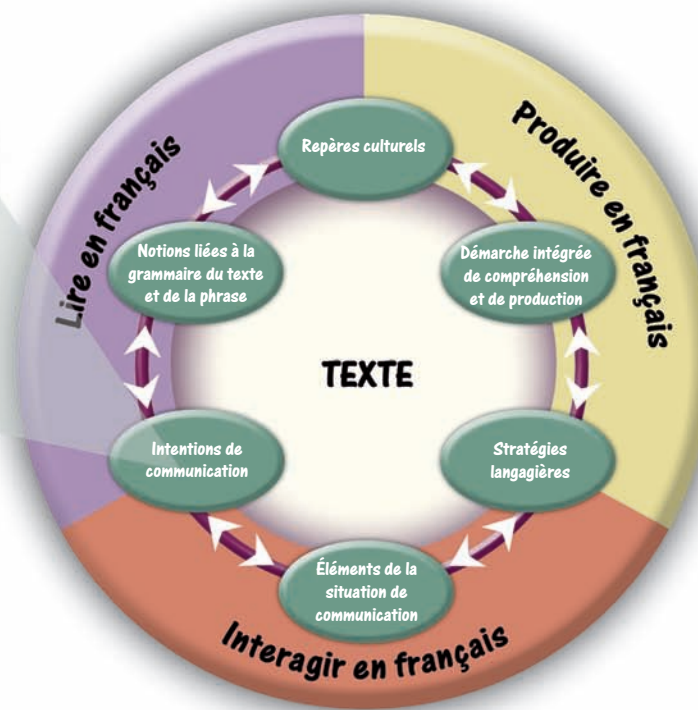
Pour développer ses compétences langagières, il importe de prendre conscience des différents éléments qui influencent la communication. C'est à travers des situations de communication authentiques et variées que l'élève pourra observer comment ces éléments interagissent de manière

systémique et jouent un rôle important dans la communication. Par exemple, pour déterminer le registre de langue à adopter, les interlocuteurs doivent connaître les caractéristiques du contexte et du destinataire ou de l'auditoire.

Message	– Sujet, idée, thème, valeur ou vision du monde
Référent	– Contexte situationnel : données communes (expériences et connaissances) que les interlocuteurs possèdent sur la situation de communication – Contexte physique : circonstances spatiotemporelles (caractéristiques du lieu physique, de l'ambiance et du moment)
Communicateur	– Type de destinataire : lecteur, auditeur, spectateur et interlocuteur – Type de destinataire : lecteur, auditeur, spectateur et interlocuteur – Caractéristiques du communicateur : âge, statut social, attitudes, etc. – Rôle dans des tâches de collaboration : animateur, secrétaire, porte-parole, expert, etc. – Intentions de communication (voir la rubrique <i>Intentions de communication</i>)
Aspect sociolinguistique	– Registre de langue : niveau standard ou familier (marques de tutoiement ou de vouvoiement, etc.) – Langage non verbal : gestes et langage propres à une communauté ou à un groupe social – Conventions de la communication (voir <i>Phrase orale</i> sous la rubrique <i>Notions liées à la grammaire de la phrase</i>)
Support de communication	Communication orale, écrite, visuelle ou mixte : – <u>en direct</u> : face à face, téléphone, clavardage, etc. – <u>en différé</u>, soit de façon indirecte : enregistrement sonore, imprimé, image ou tout autre document médiatique ou multimédia (voir la compétence transversale <i>Exploiter les technologies de l'information et de la communication</i> de même que le domaine général de formation <i>Médias</i>)

Intentions de communication

Les intentions de communication occupent une place importante en français, langue seconde. Elles se concrétisent dans différents actes de langage qui peuvent être produits par l'élève et elles conduisent à un nombre quasi infini de textes qu'il est possible de lire, de voir, d'écouter et d'apprécier.



Intentions de communication

Les intentions de communication peuvent être le point de départ de nombreuses situations de communication significatives pour l'élève et ses pairs. Elles se manifestent à tra-

vers différents actes de langage et conduisent à différentes formes de textes¹².

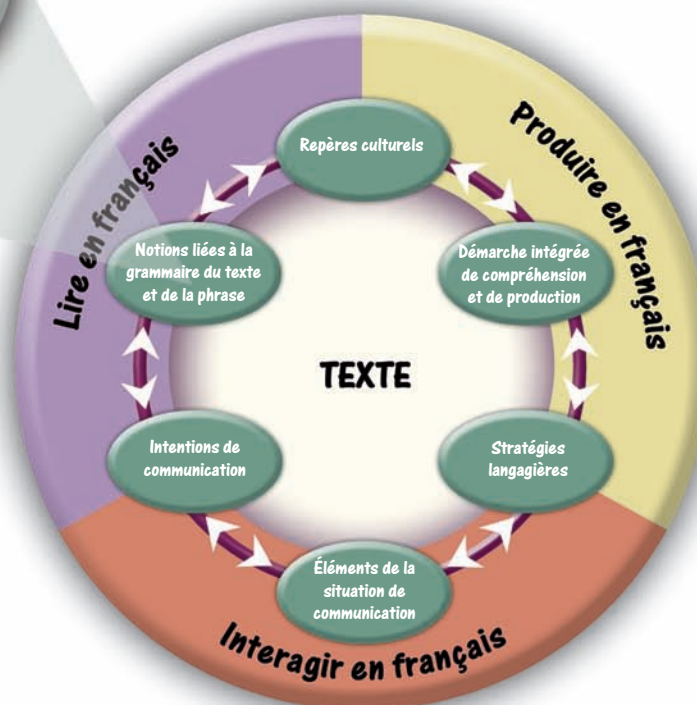
Intentions		Exemples de textes et d'actes de langage
Entrer en communication, maintenir le contact	Textes	Clavardage, témoignage, entrevue, débat, cercle de lecture, saynète, etc.
	Actes de langage	Accueillir un invité; communiquer ses coordonnées personnelles; présenter une personne; amorcer, maintenir, interrompre ou clore un échange; reformuler une phrase; demander de l'aide, etc.
Exprimer	Textes	Anecdote, album photo commenté, récit, journal intime, acrostiche, murale, monologue, conversation, dialogue, débat, critique de film ou de spectacle, page personnelle sur le Web, etc.
	Actes de langage	Raconter une découverte ou une péripétie ^{Enr} ; exprimer un besoin physique ou psychologique, une émotion, un désir; parler d'une vedette préférée; prendre position en faveur de quelqu'un ou d'une cause ^{Enr} , etc.
Informar ou s'informer	Textes	Bon de commande, recette, règles d'un jeu, menu, table des matières, fiche, grille-horaire, bulletin météorologique ou sportif, article d'encyclopédie, tableau, graphique, carte sémantique, atlas, logiciel éducatif, site Web, information de type journalistique, etc.
	Actes de langage	Demander ou donner un conseil, une permission, etc.; questionner afin de mieux comprendre; s'enquérir des intentions d'autrui; expliquer un phénomène; présenter un problème, une relation causale ^{Enr} , etc.
Inciter à agir ou à réagir	Textes	Invitation, lettre, lettre d'opinion, logo, symbole, encart ou message publicitaire, petite annonce, affiche promotionnelle, page Web, débat, jeu de rôles, consigne, itinéraire, règle ou règlement, texte de propagande ^{Enr} , etc.
	Actes de langage	Donner des consignes ou un conseil; suggérer; convaincre; critiquer; justifier; proposer une solution; présenter une alternative ^{Enr} ; animer une activité ou un groupe ^{Enr} , etc.

12. Dans la présente page et les pages qui suivent, l'abréviation *Enr.*, placée en exposant, fait référence à des éléments qui s'appliquent au programme enrichi seulement.

Intentions		Exemples de textes et d'actes de langage
Se divertir ou amuser	Textes	Roman, conte, fable, nouvelle, bande dessinée, dessin animé, page Web, texte humoristique, caricature, blague, devinette, rébus, improvisation, saynète, jeu de société, jeu multimédia, énigme à résoudre, cadavre exquis, pièce ou extrait de pièce de théâtre, etc.
	Actes de langage	Chercher ou créer des mots ^{ENC} ; jouer avec les mots, les expressions, les gestes, l'intonation, le rythme ou les sonorités; illustrer un texte ou faire un collage d'images, etc.
Apprécier (estimer, juger, saisir, ressentir)	Textes	Émission de radio et de télévision, photographie, présentation multimédia, monologue, texte littéraire, charade, poème, chanson, légende, mime, pièce de théâtre, exposition, etc.
	Actes de langage	Exprimer une sensation, ses opinions, ses valeurs, ses préférences; décrire une émotion; se donner des critères d'appréciation ^{ENC} ; commenter une exposition; comparer sa réalité avec celle des autres, etc.
Évaluer	Textes	Vidéo, journal de bord, grille d'observation ou d'autoévaluation, portfolio, sondage, coévaluation, etc.
	Actes de langage	S'interroger; analyser sa démarche ou ses interactions; reconnaître ses forces, ses faiblesses et ses acquis; exercer son sens critique à l'égard d'une information; poser et vérifier une hypothèse; résoudre un problème, etc.

**Notions
liées à la grammaire du texte
et de la phrase**

L'apprentissage d'une langue passe incontestablement par la grammaire, celle du texte et de la phrase, et ce, tant pour la langue parlée que pour la langue écrite. Les notions liées au texte et à la phrase sont des ressources indispensables au développement des compétences langagières des programmes de français, langue seconde.



Notions liées à la grammaire du texte

Les programmes de français, langue seconde, visent la maîtrise de la langue française et non une simple connaissance de la grammaire, détachée de la pratique. Pour progresser dans le développement de ses compétences langagières, l'élève doit néanmoins développer une atti-

tude réflexive à l'égard de la langue parlée et écrite. Il lui faut en observer le fonctionnement et découvrir les éléments qui assurent la cohérence et la structure d'un texte, les marqueurs d'organisation graphique et textuelle ainsi que les codes et techniques propres au langage médiatique.

Cohérence du texte	Un texte cohérent est défini comme un ensemble structuré composé de phrases non pas juxtaposées, mais reliées les unes aux autres de façon à créer une impression d'unité signifiante (Pépin, 1987, p. 21) ¹³ .
– Pertinence des idées : contenu conforme à l'intention, aux éléments de la situation de communication et au sujet – Suffisance et clarté des idées ou de l'information – Enchaînement des idées : liens entre les phrases et les paragraphes, utilisation de marqueurs de relation (voir les types de séquences sous la notion <i>Structure textuelle</i>) – Reprise de l'information : utilisation de pronoms en rapport avec le référent, de synonymes ou de groupes de mots – Progression de l'information : ajout de renseignements pertinents pour étayer le sujet et en assurer le développement continu^{Enr} – Relation temporelle entre les éléments du texte : emploi des verbes, concordance des temps^{Enr} – Non-contradiction^{Enr} : importance de s'assurer qu'une nouvelle idée ne vient pas contredire les informations précédentes ni le sens du texte	
Marques d'organisation graphique et textuelle	Éléments qui structurent le texte et en facilitent la compréhension
– Introduction, développement, conclusion – Titres, sous-titres, paragraphes, chapitres, en-tête^{Enr}, strophe^{Enr}, couplet^{Enr} – Éléments d'organisation d'un document : page de titre, couverture, table des matières, bibliographie, pagination, annexe^{Enr}, citation^{Enr}, note de bas de page^{Enr} – Éléments d'organisation d'une lettre¹⁴ : lieu, date, objet, vedette^{Enr}, appel, salutation, signature – Procédés typographiques : italique, gras, soulignement, puce, numérotation – Disposition graphique : espacement, alinéa, alignement, mise en pages, ajout d'encarts ou d'encadrés (image, texte) – Éléments visuels : utilité des illustrations, schémas, tableaux, graphiques, cartes, rubriques, légendes, encadrés, etc.	

13. L. PÉPIN, « L'apprentissage de la cohérence textuelle », *Liaisons*, vol. 11, n° 3-4, p. 18-25.

14. Soit les éléments épistolaires.

Structure textuelle	Types de séquences rencontrés dans les textes lus, vus, entendus ou produits
	– Séquence narrative : situation initiale, élément déclencheur, actions, dénouement et situation finale – Séquences informatives propres aux textes argumentatifs, documentaires, scientifiques, journalistiques, etc. : • énumération : présentation d'une liste d'éléments ayant un point commun; lien avec les marqueurs de relation qui expriment la coordination ou l'addition (ex. <i>et, ou</i>) • séquence descriptive : présentation du sujet et de ses attributs • chronologie : présentation du déroulement d'un phénomène dans le temps; lien avec les marqueurs de relation qui expriment l'ordre et la succession des éléments, le temps et l'espace (ex. <i>hier, premièrement, ensuite, après, en conclusion</i>) • comparaison : mise en relief des ressemblances et des différences entre deux ou plusieurs sujets; lien avec les marqueurs d'opposition, de quantité (<i>comme, moins que, au lieu de, plus que</i>) • cause-effet : présentation d'une relation causale entre des idées; lien avec les marqueurs de relation présentant une explication (<i>parce que, par exemple</i>) • problème-solution : présentation du problème et de sa ou ses solutions; lien avec les marqueurs exprimant la conséquence, la condition et l'hypothèse (<i>c'est pourquoi, aussi, en plus</i>) et lien avec les marqueurs de conclusion
Éléments du langage médiatique ¹⁵	Codes, conventions et techniques des textes à caractère médiatique
	– Codes et techniques : son, musique, volume, image, photographie, mouvement, couleur, gestuelle, effets spéciaux, techniques utilisées pour créer une impression ou un effet particulier chez l'auditeur ou le spectateur – Codes et conventions des affiches et messages publicitaires : logotype, slogan, expression forte, représentation figurative, pictogramme ou symbole universel – Montage graphique : séquences d'images, illustrations, utilisation de la couleur ou discrimination visuelle; dans un journal : la une, le bandeau, la manchette, la brève, l'utilisation de la photographie, etc. – Marques typographiques : taille, forme, police de caractères, hyperlien, etc.

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

Notions liées à la grammaire de la phrase

Lorsque l'élève produit des textes ou interagit en français, il sélectionne et met en relation un certain nombre de mots ou de groupes de mots dans des phrases ou des énoncés. Il analyse et adapte au contexte langagier de nombreuses notions liées à la grammaire de la phrase, qu'il organise selon les règles de la syntaxe et de la sémantique. D'autre

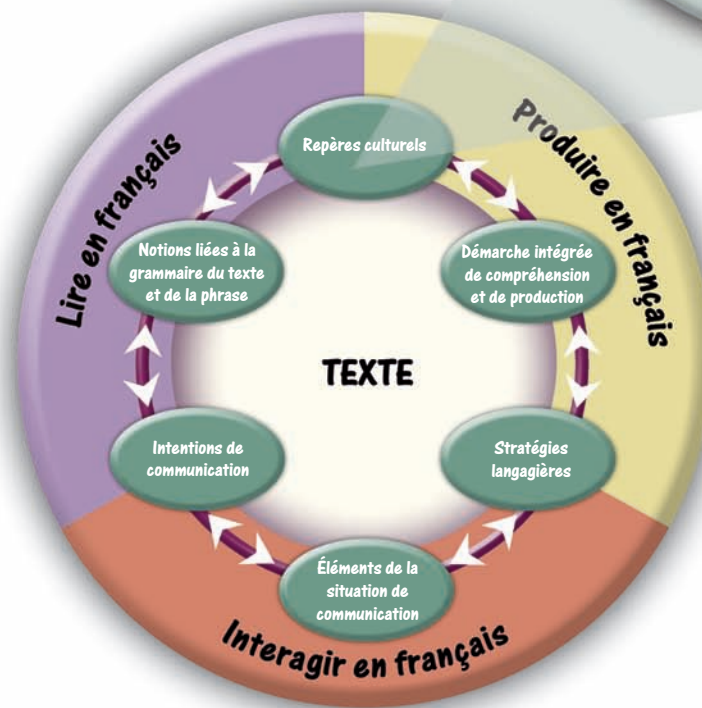
part, lorsqu'il lit, l'élève repère les éléments de la phrase de base, comme les groupes du nom, les groupes du verbe et les groupes compléments de phrase, pour les mettre en relation. Il fait aussi appel à des stratégies qui lui permettent de devenir de plus en plus autonome dans son apprentissage de la langue.

Phrase	Reconnaissance et réutilisation des constituants de la phrase dans plusieurs types de phrases ou de textes
Phrase de base – Définition et constituants : groupe nominal sujet, groupe verbal et groupe complément de phrase • Repérage et fonction des constituants à l'aide d'opérations syntaxiques (addition, effacement, déplacement et remplacement) – Accord des déterminants, des noms et des adjectifs dans le groupe nominal sujet et le groupe complément de phrase – Place de l'adjectif dans le groupe nominal sujet et dans le groupe complément de phrase – Accord du verbe avec son sujet (conjugaison : radical et terminaison) – Concordance des temps en fonction de la tâche à réaliser – Négation dans le groupe verbal – Place et fonction des adverbes, des prépositions et des conjonctions dans le groupe nominal sujet, le groupe verbal et le groupe complément de phrase Types et formes de phrases – Types : déclaratif, exclamatif, impératif, interrogatif – Formes : active, impersonnelle, négative, passive^{Enr}, emphatique^{Enr}, à présentatif	

Lexique	Observation, utilisation et réutilisation du vocabulaire en contexte dans des textes
	– Vocabulaire lié au thème, à l'unité de travail ou au projet – Orthographe des mots utiles aux situations de communication et d'apprentissage – Relations entre la graphie et le son : <i>an</i> et <i>ent</i>, <i>è</i> et <i>ais</i>, etc. – Identification des homophones les plus courants à l'aide de l'opération syntaxique du remplacement – Utilisation du métalangage pour décrire la langue et l'analyser : nom, groupe du nom, verbe, groupe du verbe, adjectif, genre, nombre, phrase, déterminant, etc. – Morphologie : racine des mots^{Enr}, préfixe, suffixe, etc. – Mots de même famille, synonymes, antonymes, périphrases^{Enr} – Expressions idiomatiques, sens propre (commun) et figuré^{Enr} des mots – Emprunts à d'autres langues^{Enr}, québécoismes^{Enr}, archaïsmes^{Enr}, néologismes^{Enr}, etc.
Ponctuation	Organisation des informations dans un texte ou un échange
	– Majuscule en début de phrase, dans les noms propres et distinction de son emploi dans les titres anglais – Point, point d'interrogation, point d'exclamation, points de suspension et deux-points – Virgule et point-virgule – Guillemets et tiret dans un dialogue
Phrase orale	Transmission d'un message intelligible à ses pairs, à son enseignant ou à d'autres interlocuteurs
	– Spécificités phonétiques du français oral : enchaînement des syllabes, accent tonique, prédominance des voyelles, articulation des consonnes, distinction entre les phonèmes <i>ou</i> et <i>u</i>, entre <i>e</i> caduc, muet ou sonore – Liaisons fréquentes^{Enr} et élision – Éléments prosodiques : prononciation, rythme, intonation, volume de la voix, débit, ton et pause respiratoire – Pause stylistique^{Enr} : pour obtenir une accentuation expressive ou un effet de style – Éléments non verbaux ou gestuels : gestes, déplacements, mimiques et contact visuel – Conventions de la communication : salutation, poignée de main, présentation, remerciements, tours de parole

Repères culturels

Les repères culturels sont des manifestations de la culture francophone d'ici et d'ailleurs dans la vie quotidienne de l'élève. Ils sont issus de sa culture immédiate et générale. La culture immédiate correspond à l'environnement familier de l'élève. Elle est représentée dans son milieu par les jeux numérisés, les vêtements en vogue chez les adolescents ou les loisirs populaires. La culture générale donne accès à l'héritage culturel d'hier et d'aujourd'hui, que l'on trouve ici et à travers le monde. Les rencontres et mises en contact avec la culture immédiate ou générale de son environnement permettent à l'élève d'enrichir son bagage culturel et sa vision du monde.



Repères culturels

La culture francophone d'ici et d'ailleurs est présentée dans cette rubrique sous différents angles. L'enseignant veillera lui-même à trouver des exemples qui pourront répondre aux goûts et aux besoins des élèves. L'actualité représente par ailleurs une porte d'entrée intéressante pour s'approprier l'univers culturel et fournit à l'enseignant de nombreuses occasions de faire découvrir la culture francophone. Ainsi, l'exploration d'une œuvre telle qu'un film, une comédie musicale ou un roman est un prétexte pour aborder avec les élèves les repères culturels. La commémoration d'un événement, l'anniversaire de naissance ou de décès d'un personnage public donnent généralement lieu à des manifestations culturelles qui peuvent être exploitées en classe.

Variétés du français selon :

- la région, la province ou le pays
- le registre de langue utilisé dans différentes situations quotidiennes, différents médias ou des œuvres artistiques¹⁶

Vision historique¹⁷ à partir :

- des symboles, des emblèmes, des drapeaux, des devises, etc.
- de grands moments historiques des francophones
- de grands événements sociaux
- de sites historiques, de musées, d'immeubles et de monuments
- de personnalités marquantes, de héros et héroïnes

Modes de vie¹⁸ à partir de la fréquentation :

- d'écomusées, de musées locaux ou thématiques, de festivals, de centres d'interprétation, d'expositions, etc.
- d'institutions et d'organismes communautaires, etc.

Monde des arts¹⁹ et des communications à partir :

- de la littérature, de la poésie et du théâtre
- de la bande dessinée et du dessin animé
- de la chanson et du spectacle
- du cinéma et de la vidéo
- des journaux, des hebdomadaires régionaux, de la radio et de la télévision
- de sites Internet

16. Voir la rubrique *Repères culturels* de chacune des disciplines artistiques du Programme de formation.

17. Voir la discipline *Histoire et éducation à la citoyenneté*.

18. Voir les disciplines *Intégration linguistique, scolaire et sociale* et *Éducation physique et à la santé* de même que celles du domaine de l'univers social.

19. Voir les disciplines du domaine des arts : *Art dramatique, Arts plastiques, Danse et Musique*.

Bibliographie

ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997, 117 p. (Collection Pratique et enjeux pratiques).

BARTHES, Roland. *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, 1982, 181 p.

BOULET, Albert. *Enseigner les stratégies d'apprentissage au primaire et au secondaire*, Hull, Réflex, 1998, 201 p.

CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Montréal, CEC, 1996, 175 p. (Collection Le point sur...).

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

GIASSON, Jocelyne. *La lecture, de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1995, 350 p.

HÉBERT, Yvonne. *Syllabus de la formation langagière générale*, Association canadienne des professeurs de langues secondes, Ottawa, M Éditeur, 1990, 101 p.

MCLUHAN, Marshall. *Pour comprendre les médias : Les prolongements technologiques*, Montréal, Hurtubise, 1982, 1968, 390 p.

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

PÉPIN, Lorraine. « L'apprentissage de la cohérence textuelle », *Liaisons*, vol. 11, n° 3-4, 1987, p. 18-25.

PORTELANCE, Liliane. « Soutenir le développement des compétences métacognitives », *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français, langue seconde*, vol. 22, n° 1, p. 33-47.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de français, langue seconde, pour le secondaire*, document de travail non publié, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, 117 p.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, 1986, 582 p.

TÉTU DE LABSADE, Françoise. *Le Québec : Un pays, une culture*, Montréal, Boréal, 2001, 575 p.

WISCONSIN, WISCONSIN DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION. *Wisconsin Model Academic Standards for Foreign Languages*, Milwaukee, Wisconsin Department of Public Instruction, 1997, 51 p.

YALDEN, Janis. *The Communicative Syllabus : Evolution, Design and Implementation*, Oxford, New York, Pergamon Press, 1983, 198 p.