

Français, langue d'enseignement



Avant-propos

Au deuxième cycle du secondaire, tous les élèves du secteur francophone sont inscrits au cours de français, langue d'enseignement. Pendant les deux premières années du cycle, ils suivent le même programme et doivent satisfaire aux mêmes exigences, qu'ils soient inscrits au parcours de formation générale ou au parcours de formation générale appliquée.

Au cours de la deuxième année du cycle, ils doivent mener une démarche d'autoanalyse avec leur enseignant de français afin de tracer leur profil de lecteur, de scripteur, d'auditeur, de locuteur et d'interlocuteur. Cette démarche, qui prend en considération leurs forces, leurs difficultés, leurs besoins de formation et leur intérêt pour un secteur d'activité en particulier, les aide à choisir parmi les modalités de différenciation offertes au cours de la dernière année du secondaire.

Le présent programme de français, langue d'enseignement, constitue le document de base pour le deuxième cycle. La version complète du programme du deuxième cycle comprendra des précisions relatives à la dernière année du cycle. Des éléments seront également ajustés ou ajoutés en ce qui a trait à l'évaluation (critères d'évaluation et attentes de fin de cycle), aux familles de situations, aux tableaux de développement de chaque compétence et au contenu de formation.

Par ailleurs, au cours de l'année scolaire 2006-2007, des réflexions concernant la littérature seront menées par un groupe de travail composé notamment d'universitaires et de représentants du préscolaire, du primaire, du secondaire et du collégial. Ce groupe de travail aura le mandat d'examiner le rôle et la place de la littérature dans l'apprentissage du français au primaire et au secondaire ainsi que les liens entre la littérature et les repères culturels. Il déterminera les stratégies, les notions et les concepts sous-jacents à la littérature et établira une progression des apprentissages entre le primaire et le secondaire. Le groupe de travail devra également tenir compte des apprentissages qui sont faits au collégial.

Les résultats de ces travaux seront validés auprès d'experts et de représentants du personnel enseignant avant d'être diffusés dans le réseau scolaire. Ils serviront de balises au personnel enseignant pour l'application du programme de français, langue d'enseignement.

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

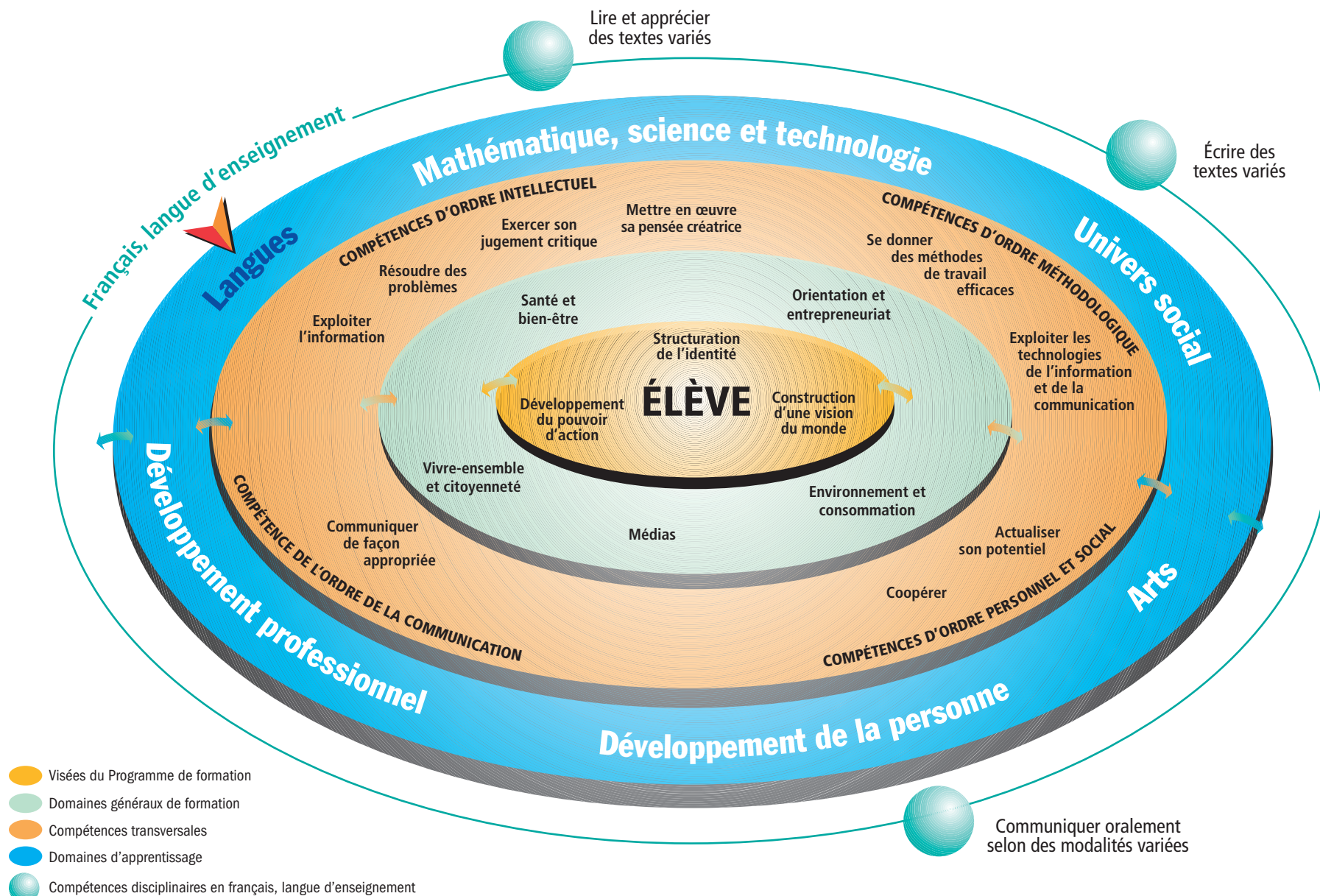


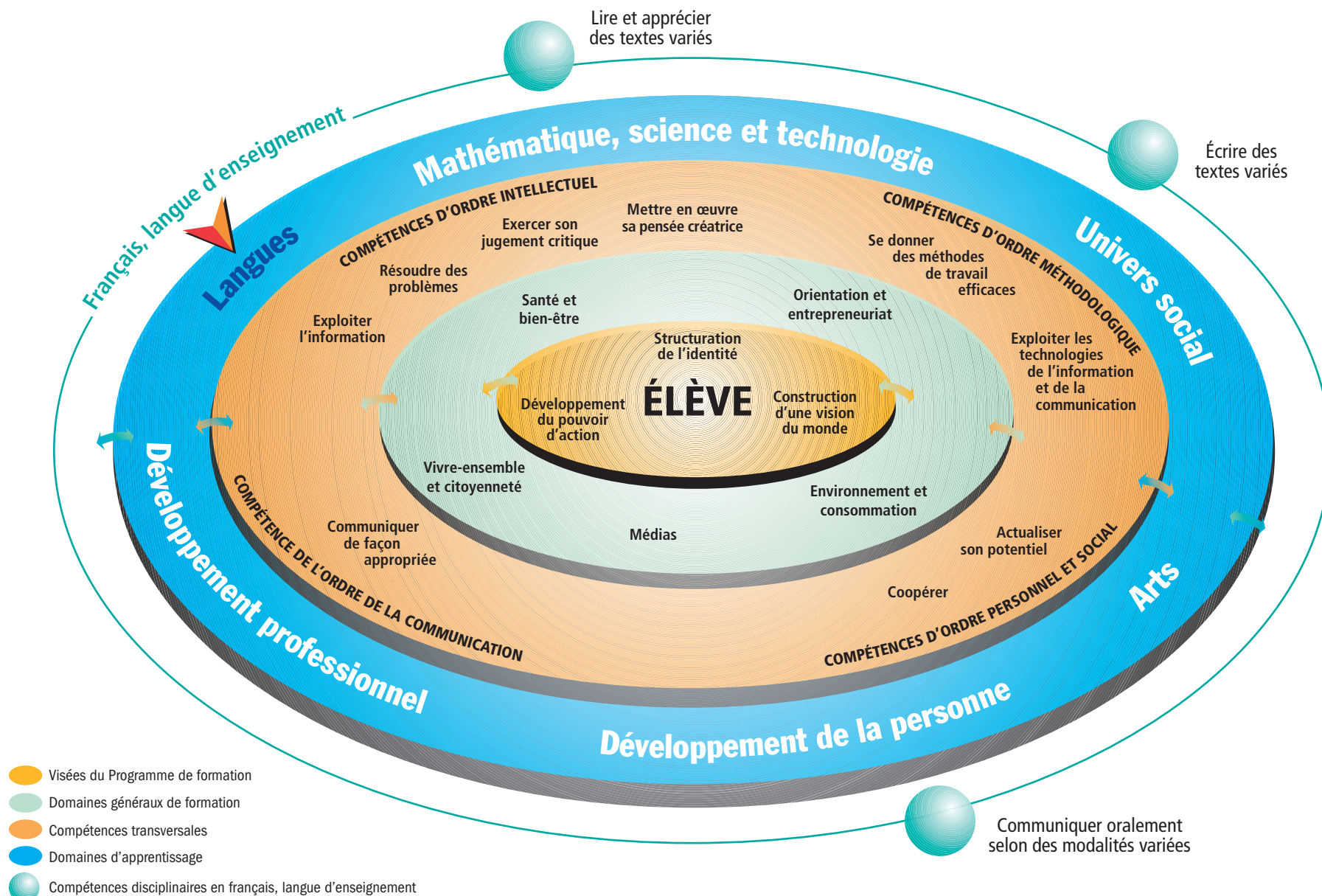
Table des matières

Présentation de la discipline	1
Langue et culture au cœur de la classe de français	1
Repères culturels	2
Dynamique de l'apprentissage en classe de français	2
Progression de l'apprentissage	6
Contexte pédagogique	9
Familles de situations	9
Rôle des élèves	11
Rôle de l'enseignant	11
Apprentissage et évaluation	12
Relations entre le programme de français, langue d'enseignement, et les autres éléments du Programme de formation	13
Relations avec les domaines généraux de formation	13
Relations avec les compétences transversales	13
Relations avec les autres disciplines	15
Compétence 1 Lire et apprécier des textes variés	17
Sens de la compétence	17
Compétence 1 et ses composantes	18
Critères d'évaluation et attentes de fin de cycle	18
Caractéristiques du répertoire personnalisé des élèves pour les trois années du deuxième cycle du secondaire	19
Des familles de situations pour la compétence <i>Lire et apprécier des textes variés</i>	22
Développement de la compétence	24
Compétence 2 Écrire des textes variés	28
Sens de la compétence	28
Compétence 2 et ses composantes	29
Critères d'évaluation et attentes de fin de cycle	29
Des familles de situations pour la compétence <i>Écrire des textes variés</i>	30
Développement de la compétence	32
Compétence 3 Communiquer oralement selon des modalités variées	36
Sens de la compétence	36
Compétence 3 et ses composantes	37
Critères d'évaluation et attentes de fin de cycle	37

Français, langue d'enseignement

Des familles de situations pour la compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>	38
Développement de la compétence	40
Contenu de formation	44
Tableau synthèse des processus et des stratégies	46
<i>Lire et apprécier des textes variés</i> : familles de situations, processus et stratégies	48
Planifier sa lecture	49
Comprendre et interpréter un texte	51
Réagir au texte	56
Évaluer l'efficacité de sa démarche	57
<i>Écrire des textes variés</i> : familles de situations, processus et stratégies	58
Planifier l'écriture de son texte	59
Rédiger son texte	63
Réviser, améliorer et corriger son texte	66
Évaluer l'efficacité de sa démarche	69
<i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i> : familles de situations, processus et stratégies	71
Planifier son écoute et sa prise de parole	72
Comprendre et interpréter des productions orales; prendre la parole individuellement et en interaction	76
Réagir à l'écoute; ajuster sa prise de parole	82
Évaluer l'efficacité de sa démarche	84
Notions et concepts	86
Tableau synthèse des notions et concepts	87
Situation de communication écrite et orale	88
Grammaire du texte	93
Organisation du texte	96
Grammaire de la phrase	104
Lexique	112
Variétés de langue	118
Langue orale	120
Annexe – Précisions relatives à la construction de sens et à l'appréciation	126
Bibliographie	129

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





Présentation de la discipline

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

Langue et culture au cœur de la classe de français

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

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

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

Qu'il s'agisse de lire, d'écrire, d'écouter ou de prendre la parole, il importe que la langue soit une préoccupation constante. Aussi les situations d'apprentissage doivent-elles donner lieu à un travail explicite en ce qui concerne le processus activé de même que les stratégies, les notions et les

concepts à mobiliser et à construire. Les exigences de la communication sont à prendre en considération et une réflexion s'impose à l'égard des usages sociaux, du respect de la norme, des attentes sociales et des efforts à consacrer pour devenir de plus en plus compétent.

Tout doit être mis en œuvre pour que les élèves établissent des liens entre les apprentissages qu'ils font dans des situations diversifiées. Ils doivent s'habituer à réinvestir leurs acquis dans un large éventail de contextes scolaires et extrascolaires. Ils doivent également apprendre à tirer profit de l'analyse des situations de communication pour adopter une distance critique à l'égard d'une variété de sujets et d'œuvres. L'autonomie qu'ils acquièrent devrait se traduire par l'affirmation de leur pensée personnelle et par leur aptitude à choisir une démarche appropriée à chaque situation. L'intégration des apprentissages, la distance critique et l'autonomie devraient marquer les trois années du cycle et mener à un travail de synthèse, d'autocritique et d'engagement au cours de la dernière année.

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

Repères culturels

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

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

Au deuxième cycle, l'enseignant continue à les guider de manière qu'ils puissent concevoir et utiliser la culture comme une ressource pour comprendre le monde, structurer leur identité et développer leur pouvoir d'action en communiquant de manière appropriée. À cette fin, il doit les inviter à s'engager toujours davantage dans des expériences culturelles qui consistent à explorer de nouvelles

avenues, à diversifier les sources qu'ils consultent et les supports médiatiques qu'ils utilisent, à fréquenter des lieux et des événements qui mettent en valeur des productions en langue française et à échanger avec des personnes pour lesquelles la langue et les textes constituent des outils de travail privilégiés. Il doit également les aider à considérer leur bagage personnel comme un atout en constante évolution et à établir des ponts entre leur culture immédiate et une culture élargie où le présent est lié à l'héritage patrimonial et ouvert à une culture en devenir.

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

Il importe que l'enseignant fournisse aux élèves des textes qui présentent pour eux des exigences croissantes. Ces textes, d'hier et d'aujourd'hui, sont issus du Québec, d'autres régions de la francophonie et du patrimoine mondial. Il doit amener les élèves à situer ces textes dans le contexte social et historique de leur création et leur faire découvrir les raisons pour lesquelles un texte et une œuvre

peuvent être considérés comme marquants pour une personne, une société ou une époque. Il leur apprend à tisser des liens plus nombreux et plus précis entre les textes, à comparer et à traiter en complémentarité des textes écrits et des productions sonores ou audiovisuelles. Il doit les sensibiliser à la tradition orale et aux textes qui en marquent l'évolution (mythes, légendes, dictons, chansons, etc.) ainsi qu'à la diffusion de la langue française, à sa variation et à son évolution au Québec et dans la francophonie. Les réseaux

de sens qu'ils établissent et les connaissances qu'ils acquièrent devraient constituer des assises pour qu'ils se dotent de nouveaux repères et revisitent leurs acquis antérieurs.

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

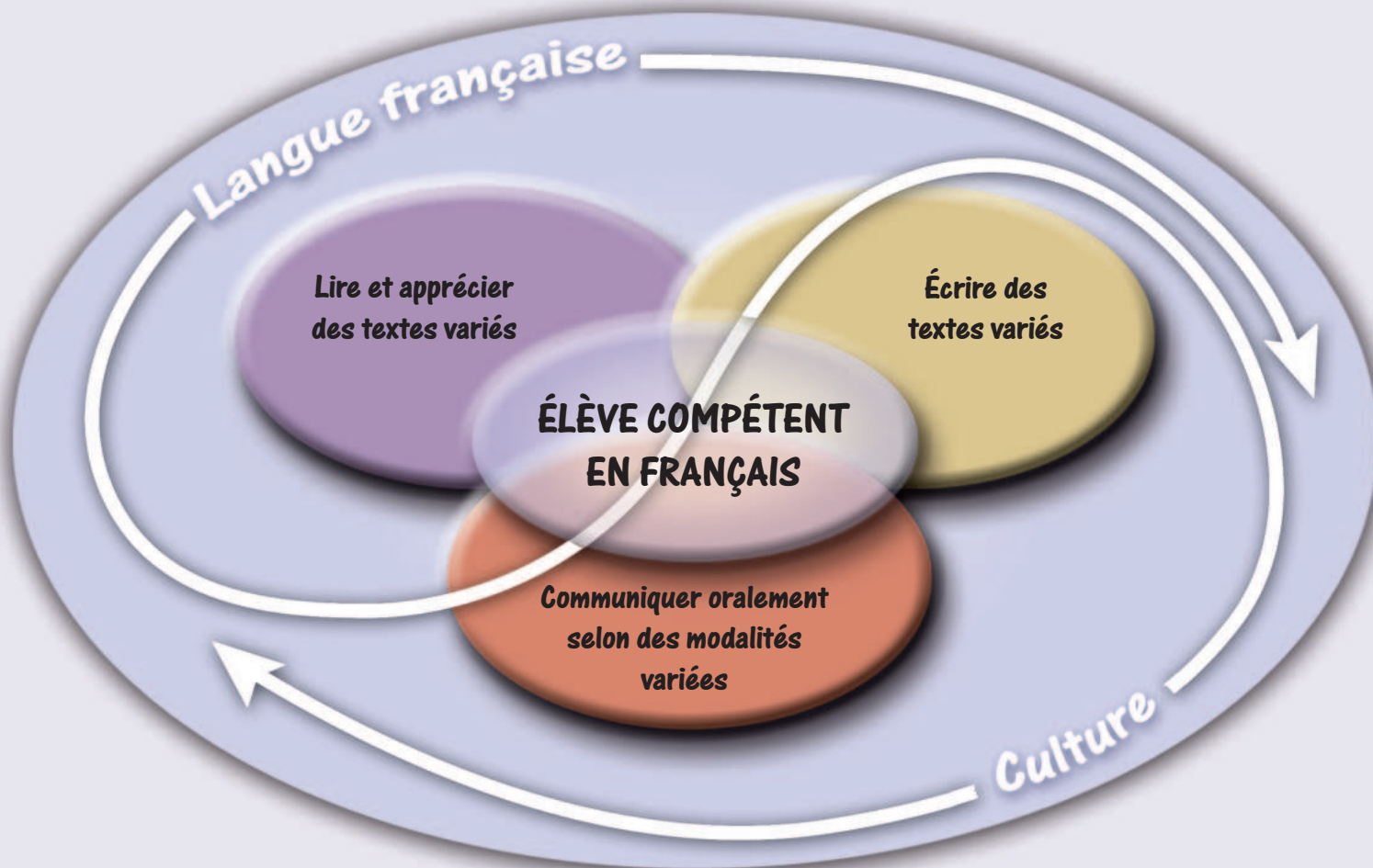
L'enseignant doit proposer aux élèves des contextes où ils ont un rôle actif à jouer, individuellement et collectivement, dans l'acquisition, le partage et le développement des repères culturels. De plus, il doit leur apprendre à conserver des traces significatives de ces repères, notamment dans un répertoire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

Dynamique de l'apprentissage en classe de français

Langue française et culture sont étroitement liées et constamment sollicitées dans l'apprentissage. Pour devenir compétents en français, les élèves doivent développer les compétences suivantes : *Lire et apprécier des textes variés*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement selon des modalités variées*.

Le tableau qui suit, repris du programme du premier cycle, montre l'interrelation essentielle entre la langue, la culture et ces trois compétences.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER



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

L'élève doit être placé dans des contextes d'apprentissage signifiants et variés qui s'inspirent des domaines généraux de formation (*Santé et bien-être; Orientation et entrepreneuriat; Environnement et consommation; Médias; Vivre-ensemble et citoyenneté*) et qui relèvent de familles de situations liées à l'information, à la pensée critique et à la création.

Les compétences qu'il développe font nécessairement appel¹ à :

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

Confronté à des situations complexes, l'élève est amené à réaliser, seul et en interaction, un ensemble de tâches qui favorisent l'interrelation des compétences disciplinaires et transversales. Même si, dans l'ensemble des situations, toutes les compétences transversales peuvent être sollicitées, certaines d'entre elles doivent l'être plus spécifiquement; ces dernières sont inscrites dans les composantes *Adopter une distance critique* et *Faire appel à sa créativité*.

Pour exercer et développer ses compétences, l'élève doit constamment faire appel à des processus et des stratégies, à des notions et des concepts ainsi qu'à des repères culturels. Il lui faut apprendre à les construire, les mobiliser et les mettre en relation dans divers contextes. L'enseignant tire profit de ces contextes pour planifier un travail explicite qui amène l'élève à acquérir de nouvelles connaissances et à les intégrer dans celles qu'il possède déjà. Les retours fréquents que l'élève fait sur sa pratique en situation devraient l'amener à s'autoévaluer avec justesse, à se connaître comme personne qui apprend et à s'appuyer sur ses acquis pour s'améliorer.

Incité à s'engager dans une communauté d'apprentissage, l'élève doit pouvoir bénéficier du soutien de l'enseignant, de ses pairs et d'autres personnes-ressources (bibliothécaire, orthopédagogue, conseiller d'orientation, parents, etc.). Ces conditions sont essentielles pour qu'il parvienne à exercer ses compétences en français avec de plus en plus d'assurance et d'autonomie.

Le schéma ci-après illustre la dynamique de la classe de français.

1. Voir la rubrique *Développer la compétence sous tous ses aspects*, chapitre 1, p. 12-13.

Langue française



Progression de l'apprentissage

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

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

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

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

Le tableau suivant présente des paramètres et des jalons à considérer pour concevoir des situations d'apprentissage et pour favoriser la différenciation pédagogique. Ces paramètres sont repris pour structurer les tableaux de développement de chaque compétence².

Les mêmes dimensions (l'agir en situation, la mobilisation de ressources et la réflexion sur la pratique) sont présentes dans les composantes des compétences et les paramètres des situations d'apprentissage. Dans le premier cas, elles s'appliquent à la compétence développée par les élèves et, dans l'autre, elles touchent le travail de planification de l'enseignant.

2. Le développement des compétences est traité aux pages 24 à 27, 32 à 35 et 40 à 43.

PARAMÈTRES À CONSIDÉRER POUR FAVORISER LA PROGRESSION DE L'APPRENTISSAGE DU DÉBUT À LA FIN DU SECONDAIRE

PARAMÈTRE	JALONS (DE... ▶ À... ▶ JUSQU'À...)
AGIR EN SITUATION	
SITUATION DE COMMUNICATION³	
Énonciateur : personne qui prend en charge le message	• De l'adoption du point de vue d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif ▶ À l'adoption d'un point de vue plutôt objectif ou plutôt subjectif ▶ Jusqu'à un point de vue de plus en plus clairement distancié ou engagé • D'une intention de communication spécifiée ▶ Au choix d'une intention de communication ▶ Jusqu'à la gestion simultanée de plus d'une intention de communication (ex. informer ou raconter en vue d'émouvoir et de convaincre, prendre la parole pour exprimer une opinion et faire rire)
Destinataire : personne à qui on s'adresse	• D'un destinataire familier aux caractéristiques évidentes et aux réactions facilement prévisibles ▶ À un destinataire peu familier dont on doit anticiper les réactions ▶ Jusqu'à un destinataire inconnu dont on doit cerner des caractéristiques qui ont un impact sur la communication
Contact	• De l'établissement du contact avec le destinataire pour capter son attention ▶ Au maintien du contact ▶ Jusqu'à l'établissement et au maintien du contact à l'aide de moyens variés (interpellation, procédés énonciatifs de la 1^{re} et de la 2^e personne, tournures interrogatives et impératives, etc.)
Référent : ce dont il est question (sujet ou thème)	• D'un référent social, culturel ou linguistique familier ▶ À un référent social, culturel ou linguistique plus ou moins connu ▶ Jusqu'à un référent social, culturel ou linguistique peu connu
Message : ce qu'on énonce	• D'un message dont le contenu est facilement accessible ▶ À un message qui aborde un sujet sous des angles divers ou inhabituels ▶ Jusqu'à un message qui comporte une grande densité d'information ou une diversité de points de vue et de prises de position
Langage : langue écrite ou orale	• D'une langue courante ▶ À une langue de vulgarisation ▶ Jusqu'à une langue de spécialisation • D'une langue familière ▶ À une langue standard ▶ Jusqu'à une langue soutenue
Support visuel ou sonore	• D'un support visuel ou sonore unique ▶ À des supports visuels ou sonores diversifiés ▶ Jusqu'à des supports visuels et sonores différents et complémentaires
TEXTES ÉCRITS ET ORAUX	
Caractéristiques et degré de difficulté	• D'un texte de complexité moyenne ▶ À un texte présentant ou exigeant une certaine profondeur d'analyse ▶ Jusqu'à un texte consistant sollicitant de nombreuses ressources des élèves (grande capacité de lecture, connaissances générales étendues, repères culturels diversifiés, etc.)
Mise en relation	• De textes de même genre ▶ À des textes de genres semblables ou différents, d'un même auteur ou d'auteurs différents ▶ Jusqu'à des textes provenant de sources et de médias variés
Choix	• De textes principalement fournis par l'enseignant ▶ À des textes en partie fournis par l'enseignant et en partie trouvés par les élèves à l'aide de critères établis en classe ▶ Jusqu'à des textes presque totalement choisis par les élèves selon leur analyse de la situation
TÂCHES	
Facteurs de complexité	• De la sélection de renseignements ▶ À leur organisation ▶ À leurs diverses mises en relation ▶ À leur analyse ▶ À leur synthèse ▶ Jusqu'à leur utilisation créatrice • D'une absence de diffusion (production personnelle) ▶ À une diffusion restreinte, en direct ou en différé ▶ Jusqu'à une diffusion médiatique ou liée à un contexte officiel, en direct ou en différé

3. Voir la section *Notions et concepts, Situation de communication écrite et orale*, p. 88 à 92, et *Langue orale*, p. 120 à 125.

PARAMÈTRE		JALONS (DE... ▶ À... ▶ JUSQU'À...)
AGIR EN SITUATION (Suite)		
TÂCHES (Suite)	• D'une absence de choix ▶ À quelques choix ▶ Jusqu'à une liberté de choix quant au sujet à traiter, aux ressources à utiliser ou aux modalités de travail • De consignes précises quant au déroulement de chaque étape de la tâche ▶ À quelques consignes liées aux grandes étapes de la tâche ▶ Jusqu'à l'adoption autonome d'une méthode de travail pour accomplir une tâche globale qui peut toucher plusieurs familles de situations • D'un échéancier préétabli ▶ Jusqu'à un échéancier géré par l'élève	
Degré d'autonomie des élèves		

MOBILISATION DE RESSOURCES	
STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES	• De l'exploration en situation ▶ À la prise de conscience de l'utilisation de stratégies, de notions, de concepts et de repères culturels ▶ À l'explicitation et à la confrontation de ses représentations ▶ À la formalisation de connaissances ▶ Au transfert ▶ Jusqu'à la consolidation et à l'approfondissement des acquis • De la mise en réseau explicite de stratégies, de notions, de concepts et de repères culturels ▶ À l'explicitation de la mise en réseau ▶ Jusqu'à l'utilisation consciente et intégrée de certains réseaux
Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels	
Métalangage ⁴	• De l'utilisation du métalangage pour nommer des notions et des concepts ▶ À l'utilisation du métalangage pour expliquer ses choix linguistiques, textuels ou culturels ou pour commenter le travail d'autres élèves ▶ Jusqu'à l'utilisation spontanée du métalangage pour décrire l'évolution de ses apprentissages
UTILISATION DE RESSOURCES EXTERNES	• De ressources prédéterminées par l'enseignant ▶ À une variété de ressources, présentées sur différents supports, proposées par l'enseignant et choisies par les élèves ▶ Jusqu'à une variété de ressources choisies par les élèves
Ressources humaines, matérielles et virtuelles	

RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE	
TÂCHES ET RESSOURCES	• De la prise de conscience des caractéristiques et des exigences d'une ou de plusieurs tâches ▶ À la détermination des ressources internes à activer et des ressources externes à utiliser ▶ À la détermination des ressources internes à construire ▶ Jusqu'à la recherche de moyens pour construire et trouver les ressources manquantes
DÉMARCHE	• De la description de sa démarche ▶ À la comparaison de sa démarche dans des situations relevant d'une même famille de situations ou relevant de familles de situations différentes ▶ À la comparaison de sa démarche avec celles d'autres élèves, avec celle de l'enseignant ou encore avec celle d'un expert ▶ Jusqu'à la régulation autonome de sa manière d'apprendre
PROFIL DE LECTEUR, DE SCRIPTEUR, D'AUDITEUR, D'INTERLOCUTEUR OU DE LOCUTEUR	• De l'ouverture aux diagnostics et aux commentaires de l'enseignant ou d'autres personnes ▶ À l'identification de ses caractéristiques personnelles, de ses forces et de ses difficultés ▶ Jusqu'à leur prise en considération pour réaliser une tâche, se donner des défis ou choisir son orientation scolaire ou professionnelle
AUTOÉVALUATION	• De la collecte de traces d'apprentissage ▶ À leur organisation ▶ À leur analyse ▶ Jusqu'à leur utilisation • De la capacité d'évaluer son travail à l'aide de critères établis ▶ À la confrontation de son jugement avec celui de l'enseignant ou avec ceux d'autres élèves ▶ Jusqu'à l'évaluation juste de son niveau de compétence

4. Le métalangage fait référence à la colonne de gauche de la section *Notions et concepts*, p. 88 à 125.

Contexte pédagogique

Familles de situations

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

Au premier cycle du secondaire, les familles de situations sont liées à l'information, à la pensée critique, à la création ainsi qu'à la culture et à la langue. Au deuxième cycle, des ajustements et des ajouts marquent l'évolution des familles et la progression des apprentissages :

- les familles *Se construire des repères culturels* et *Expérimenter divers procédés d'écriture* sont incluses dans les autres familles de manière à favoriser une plus grande intégration;
- pour chaque compétence, les familles sont liées à l'information, à la pensée critique et à la création; une précision est donnée en tête de colonne dans le tableau de la page suivante;
- en lecture
 - pour *S'informer*, les élèves doivent recourir à une variété de médias en plus d'une variété de textes courants;
 - le nom de la famille *Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants* a été changé pour *Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation* pour mieux faire ressortir qu'il s'agit de lire et non de produire un texte;
 - dans la famille *Découvrir des univers littéraires*, les textes dramatiques s'ajoutent aux textes narratifs et poétiques;

- en écriture
 - les explications s'ajoutent aux descriptions dans la famille liée à l'information;
 - les argumentations s'ajoutent aux justifications dans la famille liée à la pensée critique;
 - la famille *Inventer des intrigues en élaborant des récits* a été rebaptisée *Créer en élaborant des textes « littéraires »* pour souligner la possibilité de rédiger des textes apparentés à des textes littéraires de toutes sortes (textes narratifs, poétiques, dramatiques, etc.);
- en communication orale
 - des précisions ont été ajoutées pour montrer que les situations liées à l'information doivent se vivre individuellement et en interaction;
 - la famille *Défendre une idée* est devenue *Confronter et défendre une idée* pour illustrer que les situations d'interaction ne se font pas toutes sur le mode argumentatif et que le partage d'idées fait aussi partie de la famille liée à la pensée critique; cela devrait favoriser l'établissement de liens entre les compétences;
 - la famille *Découvrir des œuvres de création* a été ajoutée afin de favoriser l'écoute et le visionnement de productions artistiques en langue française (pièce de théâtre, récital de poésie, chanson, film, etc.).

Le tableau de la page suivante présente les familles privilégiées pour chacune des compétences. L'interrelation des familles de situations et des éléments qui les composent permet d'élaborer une grande diversité de situations d'apprentissage adaptées aux champs d'intérêt et aux besoins de formation des élèves.

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

Une lecture horizontale du tableau aide à percevoir des liens à établir entre les familles de situations pour développer différents aspects d'une compétence. Par exemple, une quête d'information pourrait être présentée comme complémentaire à la lecture d'un roman et la découverte d'un univers littéraire, comme fournissant des éléments d'observation utiles pour poser un regard critique sur une œuvre. Par ailleurs, une lecture verticale du tableau permet de voir des liens propices à la création de situations touchant plusieurs compétences. Cela pourrait amener les élèves à dégager des

similitudes entre les processus et à constater que des notions, concepts ou repères culturels peuvent être mobilisés dans l'ensemble des compétences. Une lecture croisée du tableau est indiquée pour concevoir des tâches ou des projets qui favorisent l'intégration et le transfert des apprentissages. Par exemple, le visionnement de documentaires, la lecture de textes d'information et la confrontation de prises de position pourraient servir de base à la rédaction d'une argumentation.

Rôle des élèves

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

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

Rôle de l'enseignant

Il importe que l'enseignant propose un environnement où la langue française et la culture francophone⁵ sont mises en valeur. Modèle linguistique, il doit cultiver chez les élèves le goût, le plaisir et la fierté de s'exprimer en français, à l'écrit comme à l'oral, et créer des conditions qui favorisent l'expérimentation d'usages divers de la langue.

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

« Passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999), il lui faut être stimulant et crédible pour convaincre les élèves de l'intérêt de se constituer des repères culturels et de s'y référer pour structurer leur identité, devenir de plus

en plus aptes à comprendre le monde dans lequel ils vivent et ont à intervenir. Médiateur, il doit favoriser un climat de confiance, s'adapter aux besoins d'apprentissage des élèves et leur apporter le soutien nécessaire pour qu'ils connaissent de véritables réussites.

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

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

Les interventions de l'enseignant doivent tenir compte des principes pédagogiques qui suivent.

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

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

Valoriser l'acquisition de connaissances

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

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

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

Varier et différencier les approches

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

Construire de nouveaux apprentissages sur des bases solides

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

Rendre les élèves actifs et conscients de leurs apprentissages

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

Miser sur l'efficacité

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

S'appuyer sur la communauté d'apprentissage

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

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

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

Apprentissage et évaluation

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

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

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

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

*Apprendre à s'auto-
évaluer : une clé pour
progresser*

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

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

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

Relations avec les domaines généraux de formation

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

Les domaines généraux de formation peuvent s'intégrer de différentes façons dans une situation d'apprentissage. Les axes de développement fournissent des pistes d'action pour orienter le déroulement d'un projet ou d'une tâche. Par exemple, après la lecture d'un roman, les élèves peuvent être invités à comparer ce roman à son adaptation cinématographique et à rédiger une critique en utilisant des critères adaptés aux médias concernés (*Médias*). Une même situation pourrait se prêter à la poursuite de plus d'une intention éducative et laisser place à la différenciation. Ainsi, à la suite du visionnement d'un documentaire sur les inégalités sociales, des élèves pourraient s'intéresser à la conception du film et organiser une rencontre avec le réalisateur (*Orientation et entrepreneuriat*), alors que d'autres pourraient organiser une table ronde pour discuter du sujet abordé sous différents angles (*Vivre-ensemble et citoyenneté*, *Environnement et consommation*).

Relations avec les compétences transversales

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

Les élèves font face à des défis supplémentaires lorsqu'une situation d'apprentissage requiert le développement simultané de compétences transversales et disciplinaires dont les composantes se complètent, s'interpénètrent et s'influencent. Les composantes servent de guides à l'enseignant

pour orienter ses interventions pédagogiques et amener les élèves à déployer un large éventail de ressources. Au moment du retour sur la situation ou de l'autoévaluation, ils sont appelés à réfléchir à la fois sur le processus mis en branle pour exercer une compétence transversale et sur le processus, les stratégies, les notions et les concepts mobilisés dans l'exercice d'une compétence disciplinaire. Guidés par l'enseignant, ils précisent l'apport de leurs apprentissages en français au développement de leurs compétences transversales et sont amenés à constater que la langue agit comme un outil essentiel qui les aide à structurer et à exprimer leur pensée.

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

Les situations brièvement décrites ci-dessous présentent, parmi une grande possibilité de scénarios, quelques exemples d'interrelations d'un domaine général de formation, d'une ou de plusieurs compétences transversales et de familles de situations. La variété des interrelations permet de tenir compte des champs d'intérêt et des besoins d'apprentissage des élèves.

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

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

Relations avec les autres disciplines

Les élèves sont amenés à voir que de nombreux apprentissages réalisés dans l'ensemble de leur formation leur sont utiles en classe de français et que, de manière réciproque, leurs compétences en français sont essentielles au développement de leurs autres compétences disciplinaires. La mise en relation et l'intégration, dans leurs démarches, de stratégies et de connaissances issues de l'ensemble des disciplines contribuent à conférer davantage de signification à leurs apprentissages. Cela les aide à maximiser le développement de leurs compétences et à devenir de plus en plus structurés intellectuellement.

ment. Ils apprennent à considérer et à exploiter la langue dans ses fonctions d'expression, de communication, de création ainsi que de structuration de la pensée et de l'identité personnelle et sociale.

À l'intérieur des disciplines du domaine des langues, les élèves se constituent graduellement une représentation de ce qu'est une réalité linguistique et culturelle. Ils sont amenés à réfléchir aux liens qui existent entre la langue française et la langue seconde ou les autres langues qu'ils étudient ou parlent. Ils sont invités à dégager des aspects par lesquels elles s'apparentent ou se distinguent et à s'intéresser à l'origine des mots ainsi qu'aux emprunts

linguistiques. Ils sont sensibilisés à la façon dont la société considère la langue et les aspects de la culture qui s’y rattachent et ils apprennent à tenir compte du rôle des repères culturels dans la compréhension et l’interprétation des textes écrits et oraux, courants et littéraires.

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

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

Les situations propres aux disciplines du domaine des arts ont notamment en commun avec le cours de français la prise en compte des différents paramètres de la communication. Par exemple, le destinataire et le support de communication sont des éléments dont les élèves doivent tenir compte lors d’une production. Dans les disciplines artistiques, tout comme en français, ils sont amenés à développer leur capacité à apprécier une œuvre ou une création en se dotant de critères. Selon la discipline artistique, ils ont aussi à mobiliser des stratégies, des notions et des concepts qui touchent les

éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, la sensibilité esthétique et le développement de l’identité francophone et québécoise.

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

Les disciplines relevant du domaine du développement de la personne amènent les élèves à poser un regard critique sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure. Les sujets et les thèmes, par exemple le respect des droits des minorités ou le dépassement

des limites du corps humain, peuvent être associés à des familles de situations liées à la pensée critique et contribuer au développement des compétences en lecture, en écriture et en communication orale. Le programme d’éthique et culture religieuse partage des préoccupations avec celui de français, particulièrement en ce qui concerne l’argumentation et le dialogue. Les repères culturels (chartes de droits, maximes et vérités d’expérience, rites, lieux et objets de culte, etc.) propres à divers contextes éthiques et religieux peuvent également être utiles pour comprendre des textes et des œuvres touchant diverses cultures et époques ou véhiculant certaines idéologies.

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

COMPÉTENCE 1 Lire et apprécier des textes variés

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

Hélène Dorion

Sens de la compétence

Pour développer la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, il importe que les textes, tout autant que les tâches qui leur sont associées, soient variés et présentent une complexité croissante.

Qu'elles soient liées à l'information, à la pensée critique ou à la création, les tâches doivent exiger que des relations de plus en plus étroites soient établies entre les éléments constitutifs d'un même texte et

entre plusieurs textes. La complexité des textes peut tenir, entre autres, au caractère spécialisé ou implicite du contenu, au référent culturel, à l'inter-textualité, à la densité informative, à la modalité d'énonciation, à la particularité de la construction ou à la possibilité d'interprétations multiples. Ces facteurs constituent aussi des balises pour la constitution du répertoire personnalisé des élèves.

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

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

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

Les composantes de la compétence, explicitées à la page suivante, nécessitent l'apprentissage d'une démarche qui amène les élèves à construire du sens⁶, à porter un jugement critique, à mettre à profit et à acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture ainsi qu'à réfléchir à leur pratique de lecteur.

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

6. Des précisions relatives à la construction de sens et à l'appréciation sont fournies en annexe, aux pages 126 à 128.

Compétence 1 et ses composantes

Construire du sens⁷

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

Porter un jugement critique

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

Réfléchir à sa pratique de lecteur

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

Lire et apprécier des textes variés

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

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

Critères d'évaluation

- Compréhension approfondie d'un ou de plusieurs textes
- Interprétation fondée et étoffée d'un ou de plusieurs textes
- Justification pertinente et étoffée de la réaction et du jugement critique
- Démarche adaptée à la situation

Attentes de fin de cycle

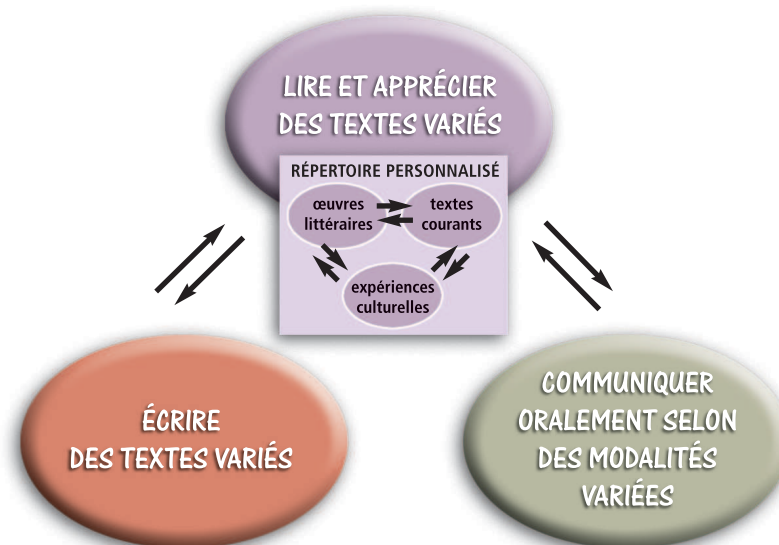
Les attentes de fin de cycle seront présentées dans le programme de la dernière année du cycle.

7. Cette composante est détaillée dans les tableaux qui présentent le processus et les stratégies de lecture aux pages 49 à 57.

Caractéristiques du répertoire personnalisé des élèves pour les trois années du deuxième cycle du secondaire

Au premier cycle du secondaire, les élèves se sont constitué un répertoire personnalisé d'œuvres littéraires qu'ils continuent à enrichir, au deuxième cycle, par la lecture annuelle d'au moins cinq œuvres littéraires narratives et d'au moins cinq œuvres littéraires complémentaires. Ils incluent aussi dans leur répertoire des textes courants et des expériences culturelles. Le tableau ci-après fournit des indications relatives à la qualité, à la provenance et à la diversité des œuvres et des textes de même qu'à la pertinence et à la diversité des expériences culturelles. Il constitue une référence pour guider les élèves dans leurs choix de lecture, pour les aider à diversifier ces choix tout en tenant compte de leurs champs d'intérêt, pour soutenir le développement de leur compétence et pour favoriser la concertation entre les enseignants.

En classe de français, les élèves sont conviés à mettre en relation des œuvres et des textes ainsi qu'à créer des réseaux de sens entre des œuvres, des textes et des expériences culturelles. Les traces consignées dans leur répertoire doivent devenir pour eux une ressource essentielle au développement de leur compétence en lecture. Elles peuvent également leur être utiles lorsqu'ils réalisent des tâches d'écriture et de communication orale faisant appel à la lecture. Le schéma qui suit illustre l'interrelation dynamique entre le répertoire et les compétences.



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

RÉPERTOIRE PERSONNALISÉ DES ÉLÈVES POUR LES TROIS ANNÉES DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

TEXTES LITTÉRAIRES	Qualité des œuvres		– Qualité au regard de la langue, de la consistance du récit, de la construction narrative, du traitement thématique, du traitement des valeurs, de la créativité – Intérêt et pertinence au regard des possibilités de : • mise en relation avec d'autres œuvres littéraires, avec des textes courants et des expériences culturelles • mise en évidence de similitudes et de contrastes (genre, thématique, réalité évoquée, choix de narrateur, caractérisation des personnages, etc.) • mise en évidence de particularités (procédés linguistiques et textuels; repères culturels) – Diversité et complexité des défis posés aux élèves : multiples possibilités d'interprétation, intertextualité, résonance de l'œuvre, profondeur psychologique des personnages, ouverture à d'autres cultures, diversification des regards sur le monde, sollicitation des repères culturels constitués dans différentes disciplines, portée philosophique, etc.	
	Œuvres narratives	Catégories d'œuvres	– Littérature pour les jeunes de 15 à 17 ans – Littérature pour le grand public – Classiques de la littérature	
		Genres d'œuvres	– Romans – Nouvelles, contes, légendes et mythes assemblés dans des recueils	
		Univers narratifs	– Récits (romans, nouvelles, contes, etc.) policiers, historiques, fantastiques, biographiques, sociologiques, psychologiques, d'amour, d'anticipation, d'apprentissage, d'aventures, de voyage, de science-fiction, etc.	
		Nombre d'œuvres par année	– Au moins cinq, permettant d'aborder au moins trois univers différents et au moins trois auteurs différents	
		Provenance des œuvres et diversité au cours du cycle	– Huit œuvres québécoises – Sept œuvres provenant de la francophonie (Canada, France, Belgique, Antilles, Afrique, etc.) et du patrimoine mondial	– Œuvres contemporaines et issues du passé
	Œuvres complémentaires	Nombre d'œuvres par année	– Au moins cinq, permettant de se constituer des repères culturels	
		Diversité des œuvres au cours du cycle	– Poèmes, chansons – Pièces de théâtre (au moins une), monologues – Œuvres diverses y compris des œuvres illustrées, dont la bande dessinée – Œuvres engagées, y compris l'essai au cours de la troisième année – Œuvres caractéristiques d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un courant	

RÉPERTOIRE PERSONNALISÉ DES ÉLÈVES POUR LES TROIS ANNÉES DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (Suite)

TEXTES COURANTS	Qualité des textes	– Qualité au regard de la langue, de la consistance, de la construction, de la rigueur intellectuelle, de la validité – Intérêt et pertinence au regard des possibilités de : • mise en contexte d'œuvres littéraires, de faits d'actualité, de problématiques, d'usages linguistiques, de réalités sociales, d'expériences culturelles • mise en relation avec d'autres textes courants ainsi qu'avec des œuvres littéraires et des expériences culturelles • mise en évidence de similitudes et de contrastes (genre, sujet, traitement, point de vue, prise de position, source, support, etc.) • mise en évidence de particularités (procédés graphiques, textuels et linguistiques; repères culturels) – Diversité et complexité des défis posés à l'élève : possibilités d'interprétation, intertextualité, densité informative, profondeur de l'analyse, degré de spécialisation ou de vulgarisation, sélection et organisation de l'information, ouverture à d'autres cultures et à la sienne, diversification des regards sur le monde, sollicitation des repères culturels constitués dans différentes disciplines, portée sociale, appartenance idéologique,
	Genres de textes	– Textes qui visent à informer : article encyclopédique, dossier, reportage, entrevue, monographie, rapport, compte rendu, procès-verbal, fiche technique, capsule d'information, programme d'activités, etc. – Textes qui visent à convaincre et à faire connaître une opinion : éditorial, billet, message publicitaire, publiereportage, manifeste, commentaire critique, lettre ouverte, lettre de sollicitation, etc. – Textes qui visent à faire agir : loi, règlement, traité, convention, charte, code, protocole, procédure, requête, contrat, bail, etc.
	Diversité des textes	– Textes de composition homogène et hétérogène (textes accompagnés d'illustrations et de schémas, page Web avec hyperlien, etc.) – Textes abordant des sujets liés à différents domaines : musique, histoire, géographie, science, technologie, sport, santé, éthique, langue, actualité, etc. – Textes destinés au grand public et à un public spécifique
	Diversité des supports	– Documents imprimés : livres, périodiques, magazines, quotidiens, brochures, dépliants, feuillets, etc. – Documents à l'écran : page Web, site Internet, cybercarnet, forum de discussion, courriel, etc. – Documents informatiques et numériques : logiciel, cédérom, DVD
	Provenance des textes	– Textes provenant de sources locales, nationales et internationales
EXPÉRIENCES CULTURELLES	Intérêt et pertinence des expériences culturelles	Expériences culturelles : – favorisant l'établissement de liens avec des œuvres littéraires (transposition d'œuvres littéraires au cinéma, à la télévision ou à la scène) et des textes courants – fournissant un éclairage nouveau sur des œuvres littéraires, des textes courants ou des problématiques sociales – suscitant l'interaction ou l'engagement au sein de la communauté d'apprentissage – confrontant la culture immédiate des élèves à une culture élargie ou différente – sollicitant la pensée critique, etc.
	Diversité des expériences culturelles	– Rencontres avec des personnes faisant un usage particulier de la langue et des textes dans leur travail : bibliothécaire, documentaliste, conférencier, artiste, artisan de la chaîne du livre, traducteur, écrivain, scénariste, journaliste, rédacteur publicitaire, concepteur de logiciel, etc. – Fréquentation de lieux et d'événements culturels : bibliothèque, librairie, théâtre, cinéma, salle de spectacle, musée, salon du livre, galerie virtuelle, club de lecture, concours littéraire, atelier d'écriture, etc. – Diversification des sources médiatiques : enregistrements sonores et audiovisuels (disque, vidéodisque, audiocassette, vidéocassette), émissions télévisuelles et radiophoniques, etc.

Des familles de situations pour la compétence *Lire et apprécier des textes variés*⁸

Le tableau de la page suivante présente une variété d'exemples liés à l'information, à la pensée critique et à la création dont l'enseignant doit s'inspirer pour proposer aux élèves des situations d'apprentissage signifiantes. Le tableau intitulé *Développement de la compétence*, aux pages 24 à 27, fournit d'autres pistes pour graduer la complexité des situations de façon à assurer le développement progressif de la compétence *Lire et apprécier des textes variés*.

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

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

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

Les élèves ont à observer les écrits sous plusieurs angles pour juger d'un propos ou pour commenter des façons d'écrire. Ils continuent à apprendre à tirer profit de leurs expériences, de leurs connaissances et de leurs repères culturels (œuvres lues, auteurs reconnus dans la communauté scientifique ou littéraire, stéréotypes, etc.) pour élaborer des critères et juger, par exemple, de l'intérêt ou du pouvoir d'évocation d'un passage, de l'originalité du traitement du sujet, de la solidité d'une hypothèse ou de la crédibilité d'un auteur. En confrontant leurs appréciations avec celles de leurs pairs et en

prenant connaissance de commentaires de spécialistes ou de critiques, ils en arrivent à relativiser leurs jugements et à les formuler de façon nuancée. Cette famille de situations sert d'assise et de passerelle entre l'information et la littérature et, à l'aide de critères, elle permet d'apprécier aussi bien des textes courants que littéraires. Les critères que les élèves élaborent, au départ avec le soutien de l'enseignant puis avec de plus en plus d'autonomie, tiennent compte des indications fournies à l'égard de la qualité des textes et des œuvres dans le tableau du répertoire personnalisé.

Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques

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

8. La présentation générale des familles de situations apparaît sous la rubrique *Contexte pédagogique*, à la page 9.

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

S'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques
pour répondre à divers besoins et intentions et plus particulièrement pour...		
comprendre le <i>quoi</i>, le <i>comment</i> et le <i>pourquoi</i> d'une réalité <i>Exemples</i> – établir des liens entre des événements, des domaines d'activité ou entre les fonctions et les propos d'une personne – cerner une problématique, un problème, un concept, les caractéristiques d'un objet – valider un propos lu ou entendu	situer des façons d'écrire <i>Exemples</i> – cerner les raisons de considérer un texte comme marquant, original, modèle – appuyer ou expliciter une interprétation, une réaction, une préférence – formuler un commentaire critique – participer à un cercle de lecture, animer une chronique de lecture	donner cours à son imaginaire, à ses sentiments et à ses émotions <i>Exemples</i> – se constituer des repères relatifs à des façons de raconter propres à des genres ou s'en démarquant – se constituer des repères relatifs à des façons d'évoquer des atmosphères et des états d'âme – réfléchir à ce qui étonne dans les textes – répondre à un besoin d'évasion et de détente
passer à l'action ou inciter quelqu'un à agir <i>Exemples</i> – se procurer un bien de consommation – choisir un métier – recourir à un service spécialisé	juger de la recevabilité du propos <i>Exemples</i> – clarifier, nuancer ou corriger une perception, une interprétation, une affirmation – se distancier de lieux communs et de stéréotypes – adopter ou rejeter une suggestion, une hypothèse, un projet, une cause – revendiquer ou défendre un droit	répondre à une quête identitaire ou se représenter le monde <i>Exemples</i> – se représenter les particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage – confronter ses comportements et ses valeurs avec ceux des personnages – comparer les effets produits par un roman et par sa transposition cinématographique – comprendre la place qu'occupent certains contes et légendes dans le patrimoine culturel
se représenter des façons de penser <i>Exemples</i> – se familiariser avec une croyance, une idéologie, un courant de pensée, une mode, un choix de société, une opinion – considérer la façon d'aborder l'actualité dans des quotidiens, des hebdomadaires et des périodiques ainsi que dans différents médias locaux, nationaux et étrangers		
<i>Exemples de textes</i> Article d'encyclopédie; article analytique, note critique; chronique, reportage, entrevue; éditorial; lettre ouverte; message publicitaire; contrat, procès-verbal; biographie; fiche technique; texte d'un site Internet ou d'un ouvrage de référence; programme d'activités	<i>Exemples de textes</i> Textes présentant de l'information selon une variété de perspectives; textes pouvant être reliés à d'autres par l'auteur, le thème, le sujet, les procédés d'écriture, le support utilisé; textes appartenant à un même genre, à une même époque; textes modèles et textes singuliers; textes écrits auxquels correspondent des œuvres scéniques, cinématographiques ou des enregistrements audio; forum de discussion, cybercarnet	<i>Exemples de textes</i> Roman, nouvelle et court récit de différents genres (fantastique, science-fiction, historique, policier, psychologique, etc.); mythe, légende, conte, fable; texte poétique en prose ou en vers; pièce de théâtre tragique, dramatique, comique; portrait; monologue; texte de chanson; bande dessinée; essai

Pour assurer le développement de la compétence des élèves, l'enseignant doit tenir compte des paramètres liés à la progression de l'apprentissage (p. 7 et 8) ainsi que des stratégies, des notions et des concepts précisés dans le contenu de formation (p. 48 à 125). Le tableau qui suit présente certaines indications que l'enseignant doit prendre en considération pour s'assurer que les situations qu'il propose aux élèves comportent un degré de complexité tel qu'il leur permet de consolider leurs acquis antérieurs et de construire de nouvelles connaissances.

PARAMÈTRE	1 ^{ER} CYCLE	1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
AGIR EN SITUATION			
	<i>Pour que les élèves puissent réaliser les tâches associées aux situations, l'enseignant les amène...</i>		
SITUATION DE COMMUNICATION	– à reconnaître l'énonciateur et ses caractéristiques et à établir un lien entre ses intentions de lecteur ainsi que ses besoins	– à reconnaître, avec son aide, les paramètres de la situation de communication et à tenir compte de leur interrelation pour orienter leur démarche de lecture	– à mettre en évidence les paramètres qui exercent une influence prépondérante sur la situation de communication et qui permettent de mieux en comprendre les enjeux
TEXTES ÉCRITS	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves à lire des textes qui sont...</i>		
Caractéristiques et degré de difficulté	– de complexité moyenne – proches de leurs préoccupations ainsi que de leur environnement et qui offrent un contenu relativement accessible en raison des sujets abordés	– de plus en plus consistants – liés à un référent connu ou plus ou moins connu, à des sujets ou à des thèmes abordés sous différents angles	– consistants et présentent une profondeur d'analyse – liés à un référent connu ou peu connu, à des sujets ou à des thèmes traités selon des modalités d'expression variées ou présentant des angles inhabituels
Mise en relation	– mis en relation avec d'autres textes similaires quant à leur forme et à leur contenu	– mis en relation avec des textes de genres semblables ou différents	– mis en relation avec des textes de genres semblables ou différents, d'univers semblables ou différents, d'un même auteur ou d'auteurs différents
Choix	– principalement fournis par l'enseignant ou sélectionnés avec son aide	– fréquemment sélectionnés à partir de critères établis en sous-groupe, avec toute la classe ou avec son aide	– fréquemment sélectionnés à partir de critères qu'ils établissent eux-mêmes

PARAMÈTRE	1 ^{ER} CYCLE	1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
AGIR EN SITUATION (SUITE)			
TÂCHES	Par les tâches à réaliser, l'enseignant amène les élèves...		
Facteurs de complexité	– à sélectionner et à organiser des éléments significatifs des textes courants et littéraires en fonction des exigences de la situation – à dégager ce qui confère de l'unité au texte <i>Textes courants</i> (Quête de renseignements) – à colliger, sélectionner, valider et organiser des renseignements provenant d'un ou de plusieurs textes <i>Textes littéraires</i> – à dégager les liens qui unissent les éléments d'un univers narratif ou poétique	– à établir des liens diversifiés entre des textes ou certains de leurs éléments explicites et implicites ainsi qu'entre des textes et des expériences culturelles – à établir des liens entre le contenu, l'organisation et le point de vue <i>Textes courants</i> (Quête de renseignements) – à sélectionner, valider, organiser et analyser des renseignements provenant de plusieurs textes <i>Textes littéraires</i> – à comparer des textes au regard des éléments constitutifs de l'univers narratif, de l'univers poétique, du thème ou des procédés d'écriture	– à établir des liens de plus en plus étroits entre des textes ainsi qu'entre des textes et des expériences culturelles – à établir des liens de plus en plus étroits entre le contenu, l'organisation et le point de vue <i>Textes courants</i> (Quête de renseignements) – à trier, analyser et synthétiser des renseignements provenant de plusieurs textes <i>Textes littéraires</i> – à comparer des textes au regard des univers créés, des repères culturels sollicités, des thèmes et des valeurs abordés ou des procédés d'écriture privilégiés
Degré d'autonomie des élèves	– à faire des choix à partir de pistes de travail suggérées – à exercer leur jugement critique à partir de critères établis avec son aide	– à assumer progressivement le choix des modalités de travail – à exercer leur jugement critique à partir de critères établis avec de plus en plus d'autonomie	– à déterminer avec de plus en plus d'autonomie le processus et les stratégies appropriés à la situation – à exercer leur jugement critique à partir de critères établis de façon autonome

PARAMÈTRE	1 ^{ER} CYCLE	1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
MOBILISATION DE RESSOURCES			
STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i>		
Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels	– à reconnaître les éléments permettant de concevoir un texte comme un tout cohérent	– à reconnaître des procédés linguistiques et textuels qui assurent la cohérence	– à reconnaître la façon d'assurer la cohérence et l'unité d'un texte en s'appuyant sur la relation entre les choix linguistiques, le contenu, l'organisation et le point de vue
	– à reconnaître des repères culturels qui guident la compréhension et suscitent de l'intérêt	– à reconnaître des procédés linguistiques et textuels ainsi que des repères culturels qui guident la compréhension, marquent le point de vue ou suscitent des réactions	– à reconnaître des procédés linguistiques et textuels ainsi que des valeurs et des repères culturels qui suscitent l'intérêt ou constituent une signature particulière
	– à reconnaître les séquences narratives et descriptives ainsi que leur intérêt	– à reconnaître la présence de séquences de différents types pour développer un propos et à reconnaître leur apport au texte	– à reconnaître l'intérêt de l'agencement des séquences de différents types pour développer un propos
	– à reconnaître l'utilisation des variétés de langue standard et familière	– à reconnaître les contextes dans lesquels les variétés de langue standard et familière sont utilisées	– à reconnaître les contextes dans lesquels les variétés de langue soutenue, standard, familière et populaire sont utilisées
	– à prendre conscience des divers éléments qui organisent les textes	– à reconnaître le caractère objectif ou subjectif du point de vue à partir de marques lexicales et syntaxiques	– à reconnaître le caractère objectif ou subjectif, distancié ou engagé du point de vue à partir de marques lexicales et syntaxiques
	– à reconnaître l'importance des dates de publication et de mise à jour pour valider de l'information	– à départager les faits des opinions	– à reconnaître des stéréotypes et des marques d'appartenance à un environnement culturel et linguistique
		– à reconnaître l'influence du support ou du statut de l'auteur sur le message et sur le lecteur et à distinguer l'auteur de l'énonciateur	– à reconnaître les particularités de différents médias et l'existence de choix éditoriaux
	– à se représenter graduellement la langue comme un ensemble de systèmes (syntaxe, morphologie, lexique, orthographe, etc.) dont il faut apprendre et comprendre le fonctionnement		
	– à se constituer progressivement des repères à l'égard de la littérature		
	– à acquérir des stratégies variées et efficaces pour traiter des renseignements de divers ordres et réaliser des tâches diversifiées		
Métalangage	– à recourir au métalangage pour parler des notions et concepts étudiés et utilisés		
UTILISATION DE RESSOURCES EXTERNES	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i>		
Ressources humaines, matérielles et virtuelles	– à recourir à des ressources qu'il a prédéterminées ou qui sont déterminées avec son aide	– à faire des choix parmi un certain nombre de ressources prédéterminées ou déterminées avec son aide	– à recourir avec de plus en plus d'autonomie à une variété de ressources appropriées

PARAMÈTRE	1 ^{ER} CYCLE	1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE			
TÂCHES ET RESSOURCES	Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...		
	– à prendre conscience de la possibilité de tirer profit des mêmes stratégies, notions et concepts dans différentes situations – à faire un retour sur leurs lectures en ciblant des éléments relatifs aux processus et stratégies	– à prendre conscience du fait que certaines situations font appel à des stratégies, des notions, des concepts et des repères culturels particuliers – à cerner en quoi leur analyse de la situation de communication peut contribuer à la compréhension et à l'interprétation de ce qu'ils lisent	– à prendre conscience du fait que la réussite d'une tâche ne repose pas toujours sur les mêmes éléments et que les mêmes ressources peuvent être utilisées différemment selon les situations – à mettre en évidence ce qui, dans le travail sur le ou les textes, contribue au développement de leur compétence à lire et apprécier
– à cibler des ressources à structurer pour aborder certaines tâches plus complexes – à déterminer les possibilités d'utiliser leurs stratégies et leurs connaissances dans d'autres situations			
DÉMARCHE	– à comparer, avec son aide, leurs façons de faire dans différentes situations – à décrire le processus et les stratégies de lecture utilisées	– à comparer, avec une certaine autonomie, leurs façons de faire dans différentes situations – à comparer leur démarche avec celle d'autres élèves : façon de résoudre des difficultés, utilisation des repères culturels pour interpréter les textes, prise de notes, persévérance dans la lecture de certains documents, etc.	– à comparer, de manière autonome, leurs façons de faire dans des situations relevant de différentes familles – à discuter avec d'autres élèves du lien entre leur engagement dans la tâche, leur démarche, le résultat obtenu et la satisfaction éprouvée
– à se questionner sur l'efficacité de leur démarche tout au long de la tâche			
PROFIL DE LECTEUR	– à élaborer leur profil de lecteur (préférences, habitudes, attitudes, forces, difficultés, etc.) et le mettre en relation avec leur façon d'aborder des textes et les défis qu'ils se donnent	– à s'appuyer sur leur profil de lecteur pour déterminer leur façon d'aborder les situations, ajuster leur démarche, faire des choix de lecture et les expliciter	– à faire le point sur leur bagage de lecture et sur leur attitude à l'égard des textes courants et littéraires initialement rédigés en langue française ou traduits
AUTOÉVALUATION	– à constater leurs progrès et leurs besoins de formation en s'appuyant sur des traces de lecture significatives – à déterminer, avec son aide, les défis à relever	– à utiliser les critères de réussite des tâches pour orienter leur travail et soutenir celui de leurs pairs – à cibler les points à améliorer et des moyens d'y parvenir	– à utiliser les critères de réussite pour confronter leur jugement avec le sien et avec celui d'autres élèves – à déterminer les apprentissages à consolider avant d'aborder la dernière année du cycle

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

Sens de la compétence

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

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

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

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

l'accent sur les régularités de la langue et aide les élèves à trouver les stratégies les plus efficaces pour ne plus faire d'erreurs liées aux apprentissages des années antérieures. Pour les amener à transférer les connaissances acquises dans d'autres contextes, il leur demande de comparer leur façon de faire d'une situation à l'autre et il les aide à trouver des situations dans lesquelles ils pourront réutiliser leurs connaissances et leurs stratégies.

Les composantes de la compétence, explicitées à la page suivante, nécessitent l'apprentissage d'une démarche qui amène les élèves à élaborer un texte cohérent, à faire appel à leur créativité, à mettre à profit et à acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture ainsi qu'à réfléchir à leur pratique de scripteur.

Compétence 2 et ses composantes

Élaborer un texte cohérent⁹

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

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

Faire appel à sa créativité

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

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

Écrire des textes variés

Réfléchir à sa pratique de scripteur

Se donner une démarche adaptée à la situation de communication

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

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

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

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

Critères d'évaluation

- Cohérence du texte (contenu, organisation et point de vue)
- Pertinence du choix des ressources linguistiques, textuelles et culturelles
- Respect de l'usage et des normes linguistiques (lexique, syntaxe, ponctuation et orthographe)
- Rigueur dans l'utilisation des sources de référence
- Adaptation de la démarche à la situation

Attentes de fin de cycle

Les attentes de fin de cycle seront présentées dans le programme de la dernière année du cycle.

9. Cette composante est détaillée dans les tableaux qui présentent le processus et les stratégies d'écriture aux pages 59 à 70.

Des familles de situations pour la compétence *Écrire des textes variés*¹⁰

Le tableau de la page suivante présente une variété d'exemples liés à l'information, à la pensée critique et à la création dont l'enseignant doit s'inspirer pour proposer aux élèves des situations d'apprentissage signifiantes. Le tableau *Développement de la compétence*, aux pages 32 à 35, fournit d'autres pistes pour graduer la complexité des situations de façon à assurer le développement progressif de la compétence *Écrire des textes variés*.

Informen en élaborant des descriptions et des explications

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

Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations

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

Créer en élaborant des textes « littéraires »

En découvrant des univers littéraires variés et en affinant leur sensibilité à l'égard des procédés utilisés par les écrivains pour créer des effets, les élèves se dotent d'outils pour parvenir, progressivement, à écrire toutes sortes de textes « littéraires », c'est-à-dire apparentés à des textes issus de la littérature. Ils peuvent s'inspirer de ce qu'ils ont lu, vu et entendu à la fois pour mettre à profit leur imaginaire, leurs sentiments, leurs émotions et leur sensibilité esthétique et pour agir sur les croyances, les valeurs et les attitudes d'autrui. Ils apprennent à construire des univers dont l'unité est assurée par la mise en relation de plus en plus étroite des descriptions, des dialogues et des actions. Ils expérimentent diverses formes d'écriture dont le texte engagé, par exemple dans une chanson ou un court récit. Ils sont amenés à tirer profit de leurs lectures et de leurs connaissances relatives à l'écriture littéraire pour rendre leurs textes intéressants.

10. La présentation générale des familles de situations apparaît sous la rubrique *Contexte pédagogique*, à la page 9.

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

Informier en élaborant des descriptions et des explications	Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations	Créer en élaborant des textes « littéraires »
pour répondre à divers besoins ou intentions et plus particulièrement pour...		
faire comprendre le <i>quoi</i>, le <i>comment</i> et le <i>pourquoi</i> d'une réalité <i>Exemples (point de vue plutôt objectif)</i> – rendre compte d'un fait ou d'un événement – présenter un concept, un objet, un lieu, une personne – contribuer à la mise à jour de savoirs <i>(point de vue plutôt subjectif)</i> – présenter une entrevue – exprimer son opinion sur un fait, une expérience vécue – faire le point sur ses apprentissages	fonder une façon de penser ou d'agir <i>Exemples (point de vue plutôt objectif)</i> – justifier une conclusion – démontrer une hypothèse – présenter une recommandation (compte tenu de..., attendu que..., etc.) <i>(point de vue plus ou moins distancié ou engagé)</i> – fonder une réaction, une appréciation – légitimer une prise de position, une demande – contester une orientation, une décision	mettre à profit son imaginaire, ses sentiments, ses émotions et sa sensibilité esthétique <i>Exemples</i> – proposer une façon personnelle de voir le monde (univers particulier, valeurs, thématique, etc.) passé, actuel, à venir – inventer une intrigue qui donne à voir une époque, un lieu, les dessous d'une réalité ou d'une profession – tracer un portrait imagé d'une personne – conférer une dimension particulière à un propos (comique, poétique, lyrique, etc.), susciter des effets (tenir en haleine, étonner, émouvoir, pasticher une manière d'écrire, etc.)
proposer une façon d'agir <i>Exemples (point de vue plutôt objectif ou plutôt subjectif)</i> – expliciter une procédure – guider la fréquentation ou la découverte d'un lieu (région, musée, etc.) – présenter une démarche	agir sur les croyances, les valeurs, les attitudes d'une ou de plusieurs personnes <i>Exemples (point de vue plutôt objectif ou plutôt subjectif)</i> – solliciter un emploi, proposer une candidature – promouvoir une activité, un événement, un projet – transmettre une conviction, susciter l'engagement, l'adhésion	agir sur les croyances, les valeurs, les attitudes d'une ou de plusieurs personnes <i>Exemples</i> – proposer un regard critique sur le monde réel – provoquer une prise de conscience, une réflexion, sensibiliser à une problématique – promouvoir des idées
<i>Exemples de textes</i> Écrit schématique (plan, canevas, notes, etc.); résumé, compte rendu, rapport; capsule linguistique ou culturelle; texte analytique; entrevue; journal de bord; présentation multimédia; texte procédural (règlement, marche à suivre, scénario, etc.); programme d'activités; guide	<i>Exemples de textes</i> Note critique, commentaire; lettre de réclamation; recommandation d'achat; lettre ouverte, billet dans un journal scolaire; demande d'emploi, texte de mise en candidature; forum de discussion	<i>Exemples de textes</i> Récit fantastique, de science-fiction, d'aventures, etc.; portrait; chanson; saynète, court texte dramatique; monologue; texte poétique, humoristique, parodique, engagé

Pour assurer le développement de la compétence des élèves, l'enseignant doit tenir compte des paramètres liés à la progression de l'apprentissage (p. 7 et 8) ainsi que des stratégies, des notions et des concepts précisés dans le contenu de formation (p. 48 à 125). Le tableau qui suit présente certaines indications que l'enseignant doit prendre en considération pour s'assurer que les situations qu'il propose aux élèves comportent un degré de complexité tel qu'il leur permet de consolider leurs acquis antérieurs et de construire de nouvelles connaissances.

PARAMÈTRE	1 ^{ER} CYCLE	1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
SITUATION DE COMMUNICATION	AGIR EN SITUATION		
	<i>Pour que les élèves puissent réaliser les tâches associées aux situations, l'enseignant les amène...</i>		
	– à tenir compte de l'influence du destinataire et du contexte d'écriture sur la communication – à s'adresser à un destinataire connu dont il précise au besoin certaines caractéristiques et dont les réactions peuvent être anticipées – à adopter le point de vue d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif	– à reconnaître, avec son aide, les différents paramètres de la situation de communication et à tenir compte de leur interrelation pour orienter leur démarche d'écriture – à s'adresser à un destinataire plus ou moins familier dont il les aide à cerner les caractéristiques – à adopter un point de vue plutôt objectif, plutôt subjectif, plus ou moins distancié ou plus ou moins engagé	– à tenir compte des enjeux et des paramètres qui prédominent dans la situation de communication afin de choisir les éléments linguistiques, textuels et culturels appropriés – à s'adresser à un destinataire au sujet duquel ils doivent s'informer pour en cerner les caractéristiques – à adopter un point de vue plutôt objectif, plutôt subjectif, de plus en plus distancié ou plus ou moins engagé et à varier les marques de modalité
	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves à écrire des textes...</i>		
	– liés à des sujets ou à des thèmes assez familiers	– liés à des sujets ou à des thèmes plus ou moins connus	– liés à des sujets ou à des thèmes connus ou peu connus et à traiter un thème ou un sujet sous des angles diversifiés ou inhabituels

PARAMÈTRE	1 ^{ER} CYCLE	1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
AGIR EN SITUATION (SUITE)			
TÂCHES	Par les tâches à réaliser, l'enseignant amène les élèves...		
Facteurs de complexité	– à explorer le sujet ou le thème pour planifier l'écriture de leur texte <i>Dans les tâches liées à l'information et à la pensée critique</i> – à établir des liens entre les renseignements sélectionnés et à les organiser de manière à élaborer un texte cohérent adapté à la situation <i>Dans les tâches liées à la création</i> – à expérimenter des procédés d'écriture pour s'exprimer – à élaborer des textes présentant des univers variés, vraisemblables ou non, et dont les caractéristiques des éléments contribuent à l'unité	– à explorer le sujet ou le thème et à tenir compte du genre du texte à produire pour en déterminer le contenu, l'organisation et le point de vue <i>Dans les tâches liées à l'information et à la pensée critique</i> – à établir et marquer divers liens entre des renseignements sélectionnés et à s'appuyer sur des repères culturels et des procédés descriptifs ou explicatifs pour élaborer un texte cohérent adapté à la situation <i>Dans les tâches liées à la création</i> – à expérimenter des procédés d'écriture pour susciter un effet particulier – à élaborer des textes présentant des univers variés et s'appuyant sur le schéma narratif, qui inclut une situation finale, pour créer des récits selon un ordre chronologique ou présentant des ruptures	– à consolider leur capacité à rédiger des textes correspondant à des modèles connus – à aborder, lorsque cela est pertinent, des sujets peu connus, à utiliser des angles de traitement inhabituels ou à structurer un texte de manière créative <i>Dans les tâches liées à l'information et à la pensée critique</i> – à établir et marquer divers liens entre des éléments à l'aide de ressources linguistiques diversifiées ainsi qu'en recourant à des procédés descriptifs, à des procédés explicatifs, à des stratégies argumentatives ou à une combinaison de procédés et de stratégies <i>Dans les tâches liées à la création</i> – à expérimenter une diversité de procédés d'écriture pour assurer la vraisemblance de l'univers créé et pour suggérer une atmosphère ou un rythme – à élaborer des textes présentant des univers variés, à assurer l'unité de leurs textes en s'appuyant sur le schéma narratif et les champs lexicaux et à utiliser des séquences de différents types
Degré d'autonomie des élèves	– à adapter leur démarche en fonction de consignes relatives au déroulement de la tâche, aux modalités de travail et aux ressources disponibles ainsi qu'en fonction des défis qu'ils se sont donnés	– à adopter une démarche à partir de leur analyse de la situation, des choix proposés et en tenant compte des défis qu'ils se sont donnés	– à adopter une démarche avec de plus en plus d'autonomie, en tenant compte de leur analyse de la situation, de leur profil de scripteur et des défis qu'ils se sont donnés

PARAMÈTRE	1 ^{ER} CYCLE	1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
MOBILISATION DE RESSOURCES			
STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES	Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...		
Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels	– à utiliser explicitement des stratégies liées au processus d'écriture – à acquérir une représentation juste des concepts utilisés, notamment ceux de phrase, de groupe et de fonction syntaxique ainsi que de classe de mots – à acquérir une représentation des règles de cohérence – à recourir à la coordination et à la subordination pour assurer les liens entre les phrases – à recourir au lexique (mots et expressions) approprié pour s'assurer de la clarté du message – à utiliser des ouvrages de référence variés et à recourir aux technologies de l'information en fonction de la situation – à concevoir la conjugaison comme un système dont il faut comprendre et apprendre les régularités de fonctionnement	– à diversifier leurs stratégies et à choisir celles qui sont les plus efficaces – à acquérir une représentation juste des concepts utilisés, notamment ceux de communication, d'énonciation et de cohérence textuelle – à diversifier leurs façons d'assurer la cohérence de leurs textes – à recourir au lexique (mots et expressions) approprié en fonction de l'adoption d'un point de vue plutôt objectif, plutôt subjectif, plus ou moins distancié ou plus ou moins engagé – à utiliser de plus en plus efficacement des ouvrages de référence variés et à recourir avec une assurance accrue aux technologies de l'information	– à établir des liens entre les stratégies qu'ils utilisent et celles qui leur sont aussi utiles dans l'exercice d'autres compétences – à acquérir une représentation juste des concepts utilisés, notamment ceux de discours rapporté, de variété de langue et de concordance des temps – à relier de plus en plus étroitement le contenu, l'organisation et le point de vue pour assurer la cohérence et l'unité de leurs textes – à recourir au lexique (mots et expressions) approprié en fonction du point de vue adopté, de l'effet à produire chez le destinataire et de l'unité du texte recherchée – à recourir à des ouvrages de référence variés et présentés sur différents supports et à les mettre en relation
Métalangage	– à recourir au métalangage approprié pour parler des modifications et des corrections apportées à leurs textes	– à recourir au métalangage approprié pour expliciter et expliquer leurs choix linguistiques ou pour commenter le travail d'autres élèves	– à recourir au métalangage approprié pour expliciter et expliquer leurs choix linguistiques, textuels ou culturels ou pour commenter le travail d'autres élèves
UTILISATION DE RESSOURCES EXTERNES	Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...		
Ressources humaines, matérielles et virtuelles	– à recourir à des ressources qu'il a prédéterminées ou qui sont déterminées avec son aide – à recourir à des textes qu'il leur fournit et à en chercher occasionnellement de nouveaux pour répondre aux intentions d'écriture	– à faire des choix parmi un certain nombre de ressources prédéterminées ou déterminées avec son aide – à recourir de plus en plus souvent à des textes qui proviennent de sources crédibles et qu'ils ont eux-mêmes sélectionnés avec son aide	– à recourir avec de plus en plus d'autonomie à une variété de ressources appropriées – à faire des choix à l'égard des ressources à consulter, des modalités de travail et, occasionnellement, du type de production à rédiger

PARAMÈTRE	1 ^{ER} CYCLE	1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE			
TÂCHES ET RESSOURCES	Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...		
	– à reconnaître les exigences de la tâche et ce qu'elles impliquent au regard des ressources internes à activer et des ressources externes à utiliser	– à prendre conscience des ressources à activer et à utiliser pour mieux informer, appuyer leurs propos et créer des textes de différents genres	– à évaluer l'efficacité des stratégies utilisées et la qualité de leurs textes au regard de l'adaptation à la situation de communication, de la cohérence textuelle, du lexique, de la syntaxe et de l'orthographe
DÉMARCHE	– à formuler, oralement ou par écrit, des commentaires critiques sur les textes d'autres élèves – à cibler des ressources nouvelles à structurer pour aborder certaines tâches plus complexes – à déterminer des possibilités d'utiliser leurs stratégies et leurs connaissances dans d'autres situations		
	– à comparer, avec son aide, leurs façons de faire dans différentes situations – à décrire le processus et les stratégies d'écriture utilisées	– à comparer, avec une certaine autonomie, leurs façons de faire dans différentes situations – à comparer leur démarche avec celle d'autres élèves : façon de planifier, d'améliorer et de réviser un texte, sources d'inspiration, persévérance pour produire un texte de qualité, etc.	– à comparer, de manière autonome, leurs façons de faire dans des situations relevant de différentes familles – à discuter avec d'autres élèves du lien entre leur engagement dans la tâche, leur démarche, le résultat obtenu et la satisfaction éprouvée
PROFIL DE SCRIPTEUR	– à se questionner sur l'efficacité de leur démarche tout au long de la tâche		
	– à élaborer progressivement leur profil de scripteur, non seulement au regard de leurs forces, de leurs difficultés ou des défis qui s'offrent à eux, mais aussi de leur attitude à l'égard de l'écriture et de leurs préférences textuelles et linguistiques	– à prendre conscience de l'influence de leur profil de scripteur sur le choix de leur démarche de travail et sur leur attitude à l'égard de l'écriture	– à effectuer des mises au point sur leur attitude et leurs préférences en écriture à l'égard de l'information, de la pensée critique et de la création littéraire – à devenir conscients du fait que leurs caractéristiques de scripteur peuvent influencer sur leur choix de carrière
AUTOÉVALUATION			
	– à constater leurs progrès et leurs besoins de formation en s'appuyant sur des traces significatives de leurs démarches et de leurs textes (textes de genres variés, écrits intermédiaires et version finale, diagnostics, autoévaluations, etc.) – à déterminer, avec son aide, les défis à relever	– à utiliser les critères de réussite des tâches pour orienter leur travail et soutenir celui de leurs pairs – à cibler les points à améliorer et des moyens d'y parvenir	– à utiliser les critères de réussite pour confronter leur jugement avec le sien et avec celui d'autres élèves – à déterminer les apprentissages à consolider avant d'aborder la dernière année du cycle

COMPÉTENCE 3 Communiquer oralement selon des modalités variées

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

Sens de la compétence

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

Dans la classe de français, les élèves sont incités à se donner des défis et à s'engager dans des expérimentations dont la régularité et la fréquence les aideront à prendre conscience de leurs progrès et des possibilités de réinvestir leur compétence à communiquer oralement dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Ils sont amenés à s'exprimer avec clarté, à intervenir à point nommé, à varier leurs interventions, à soutenir l'attention de l'auditeur ou de l'interlocuteur ainsi qu'à réfuter un propos, à le nuancer, à le renforcer ou à l'atténuer. Ils apprennent ainsi à faire des choix stratégiques sur le plan verbal, paraverbal et non verbal.

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

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

Avec l'aide de l'enseignant, les élèves abordent différents documents d'information et des œuvres de création qui leur permettent d'accroître leur bagage de repères culturels liés à la langue orale et à la francophonie (genres oraux, interprètes, marques d'appartenance linguistique, etc.). Ils étendent leur connaissance de la variation linguistique et du rôle déterminant d'une situation sur le choix d'une variété de langue. Ils sont conduits à réfléchir à l'usage et à la norme ainsi qu'à prendre conscience de leur rapport à la langue et de sa contribution au développement de leur identité.

Les composantes de la compétence, explicitées à la page suivante, nécessitent l'apprentissage d'une démarche qui amène les élèves à construire du sens, à intervenir oralement, à adopter une distance critique, à mettre à profit et à acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture ainsi qu'à réfléchir à leur pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur.

Compétence 3 et ses composantes

Construire du sens¹¹

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

Intervenir oralement

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

Communiquer oralement selon des modalités variées

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

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

Adopter une distance critique

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

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

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

Critères d'évaluation

En situation d'écoute

- Compréhension approfondie d'une ou de plusieurs productions orales
- Interprétation fondée et étoffée d'une ou de plusieurs productions orales
- Justification pertinente et étoffée de la réaction et du jugement critique
- Pertinence des observations faites sur les choix verbaux, paraverbaux et non verbaux du ou des locuteurs
- Démarche adaptée à la situation

En situation de prise de parole

- Cohérence des propos (contenu, organisation et point de vue)
- Pertinence du choix des ressources verbales, paraverbales, non verbales et culturelles
- Pertinence des interventions
- Adaptation de la variété de langue à la situation
- Respect de la langue standard et correction appropriée
- Adaptation de la démarche à la situation

Attentes de fin de cycle

Les attentes de fin de cycle seront présentées dans le programme de la dernière année du cycle.

11. Cette composante est détaillée dans les tableaux qui présentent le processus et les stratégies de communication orale aux pages 72 à 85.

Des familles de situations pour la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*¹²

Le tableau de la page suivante présente une variété d'exemples liés à l'information, à la pensée critique et à la création dont l'enseignant doit s'inspirer pour proposer aux élèves des situations d'apprentissage signifiantes. Le tableau *Développement de la compétence*, aux pages 40 à 43, fournit des pistes pour graduer la complexité des situations de façon à assurer le développement progressif de la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*.

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

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

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

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

recourant à des procédés de mise en évidence et à des éléments complémentaires (objet, enregistrement, logiciel de présentation, etc.).

Confronter et défendre des idées en interagissant oralement

Afin de se forger une opinion et d'être en mesure de la défendre, les élèves s'appuient sur les connaissances qu'ils possèdent déjà et, en fonction de leurs besoins, procèdent à une collecte d'information qui les aide à asseoir leurs propos et à accroître leur crédibilité. Les contextes dans lesquels ils sont placés les amènent à expérimenter différentes stratégies argumentatives et à rapporter directement ou indirectement des propos. Progressivement, ils apprennent à s'exprimer avec plus d'efficacité et d'assurance pour faire valoir leurs idées tout en respectant celles d'autrui et en tenant compte des règles qui régissent les échanges entre les personnes. L'enseignant leur propose des situations qui leur permettent d'accroître leur habileté à utiliser une variété de langue standard, par exemple des jeux de rôles et des discussions avec des personnes invitées.

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

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

12. La présentation générale des familles de situations apparaît sous la rubrique *Contexte pédagogique*, à la page 9.

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

S'informer en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	Inform en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	Confronter et défendre des idées en interagissant oralement	Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute
pour répondre à divers besoins et intentions et plus particulièrement pour...			
comprendre le <i>quoi</i>, le <i>comment</i> et le <i>pourquoi</i> d'une réalité <i>Exemples</i> - clarifier les liens existants entre différentes facettes de l'actualité (politique et culture; sport et économie; etc.) - établir des liens entre des événements du passé et des faits actuels - se donner une représentation d'une réalité culturelle et linguistique - se familiariser avec des créateurs (paroliers, cinéastes, monologuistes, etc.) du Québec et de la francophonie	faire comprendre le <i>quoi</i>, le <i>comment</i> et le <i>pourquoi</i> d'une réalité <i>Exemples</i> - expliquer des faits, des phénomènes ou les enjeux liés à une problématique - explicitement une démarche - comparer des observations - partager le résultat d'un travail d'équipe - clarifier un concept, une perception	justifier une façon de penser ou d'agir <i>Exemples</i> - partager son appréciation d'un texte, d'une œuvre ou d'un événement - se situer par rapport à une idée, une cause ou un mouvement - fonder et étayer une opinion, une argumentation - se distancier de certains stéréotypes ou préjugés - adopter ou rejeter une hypothèse ou un projet	donner cours à son imaginaire, à ses sentiments et à ses émotions <i>Exemples</i> - partager ses réactions à la suite du visionnement de l'adaptation cinématographique d'un roman lu - comparer les effets produits par l'écoute et la lecture d'une chanson, d'un poème ou d'une pièce de théâtre - trouver des sources d'inspiration - répondre à un besoin d'évasion et de détente
passer à l'action <i>Exemples</i> - modifier un comportement - concevoir et réaliser une activité, un projet - préparer une visite, une entrevue - se prévaloir des services offerts par un organisme ou une entreprise	inciter quelqu'un à agir ou proposer une façon d'agir <i>Exemples</i> - aider quelqu'un à faire des choix liés à la culture, à la santé ou aux loisirs - provoquer une prise de conscience, une réflexion - encourager la participation à une activité ou à un événement	agir sur les croyances, les valeurs, les attitudes de quelqu'un <i>Exemples</i> - proposer une candidature, un projet - rectifier une perception, une affirmation - remettre en question une interprétation ou une appréciation	répondre à une quête identitaire ou se représenter le monde <i>Exemples</i> - comprendre le rôle et l'importance de certains genres à différents moments de l'histoire du Québec - se donner des repères relatifs à une époque, à un courant ou à une société - se donner des repères relatifs à des créateurs, à des interprètes - se familiariser avec des marques de variation linguistique - se situer par rapport aux valeurs véhiculées par des personnages
<i>Exemples de textes</i> Bulletin de nouvelles; émission de services, d'affaires publiques ou d'information-variétés; documentaire; reportage; archives sonores ou audiovisuelles; audio-guide; conférence, démonstration scientifique; entrevue, table ronde, échange en sous-groupe	<i>Exemples de textes</i> Présentation, démonstration; compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement; capsule pour la radio ou un site Internet; audioguide; entrevue; échange en sous-groupe ou en grand groupe	<i>Exemples de textes</i> Discussion en sous-groupe; échange en grand groupe; table ronde; entretien critique; débat	<i>Exemples de textes</i> Pièce de théâtre, téléthéâtre; monologue; récital de poésie, de contes, de légendes ou de chansons; clip; épisode de téléroman, de télé-série; long ou court métrage original ou inspiré d'une œuvre littéraire; œuvre multimédia

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

Pour assurer le développement de la compétence des élèves, l'enseignant doit tenir compte des paramètres liés à la progression de l'apprentissage (p. 7 et 8) ainsi que des stratégies, des notions et des concepts précisés dans le contenu de formation (p. 48 à 125). Le tableau qui suit présente certaines indications que l'enseignant doit prendre en considération pour s'assurer que les situations qu'il propose aux élèves comportent un degré de complexité tel qu'il leur permet de consolider leurs acquis antérieurs et de construire de nouvelles connaissances.

> 40
Chapitre 5

PARAMÈTRE	1 ^{ER} CYCLE	1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
AGIR EN SITUATION			
	<i>Pour que les élèves puissent réaliser les tâches associées aux situations, l'enseignant les amène...</i>		
SITUATION DE COMMUNICATION	– à tenir compte de l'influence du contexte sur la communication et de l'influence du destinataire sur leur prise de parole – à s'adresser à un ou plusieurs destinataires dont il précise au besoin des caractéristiques et dont les réactions peuvent être anticipées – à reconnaître et adopter le point de vue d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif	– à reconnaître, avec son aide, les paramètres de la situation de communication et à tenir compte de leur interrelation pour orienter leur écoute et leur prise de parole – à s'adresser à un ou plusieurs destinataires dont il les incite à cerner les caractéristiques et à anticiper les réactions – à reconnaître et adopter un point de vue plutôt objectif, plutôt subjectif, plus ou moins distancié ou plus ou moins engagé	– à tenir compte des enjeux et des paramètres qui prédominent dans la situation de communication afin de choisir les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux appropriés – à s'adresser à un ou plusieurs destinataires connus ou peu connus et à tenir compte du rapport à établir avec eux dans la situation – à reconnaître et adopter des marques de modalités qui donnent au point de vue un caractère plutôt objectif, plutôt subjectif, plus ou moins distancié, plus ou moins engagé et qui permettent de créer des effets
TEXTES ORAUX	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves à écouter et à produire des textes oraux qui sont...</i>		
Caractéristiques et degré de difficulté	– liés aux apprentissages scolaires ou proches de leurs préoccupations, relativement accessibles en raison des sujets abordés et qui favorisent l'interaction verbale	– liés aux apprentissages scolaires, au domaine de la création, à des sujets ou à des thèmes abordés sous différents angles et qui suscitent des discussions en vue de réaliser une tâche, de clarifier des concepts ou de résoudre des problèmes	– liés aux apprentissages scolaires, au domaine de la création, à des sujets ou à des thèmes traités selon des modalités d'expression variées ou présentant des angles inhabituels, suscitant des prises de position ou impliquant la recherche de consensus
Mise en relation	– mis en relation avec d'autres documents, interventions ou productions similaires qui abordent des contenus similaires	– mis en relation avec d'autres documents, interventions ou productions similaires ou différents quant à leur forme et à leur contenu	– mis en relation avec d'autres documents, interventions ou productions similaires ou différents quant à leur forme et à leur contenu et qui impliquent le recours à des médias différents
Choix	– principalement déterminés par l'enseignant ou sélectionnés avec son aide	– fréquemment sélectionnés à partir de critères établis en sous-groupe, avec toute la classe ou avec son aide	– fréquemment sélectionnés à partir de critères qu'ils établissent eux-mêmes

PARAMÈTRE	1 ^{ER} CYCLE	1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
AGIR EN SITUATION (SUITE)			
TÂCHES	Par les tâches à réaliser, l'enseignant amène les élèves...		
Facteurs de complexité	– à consulter des documents oraux pour s'informer et étoffer leur pensée – à dégager les éléments significatifs d'un ou de plusieurs documents, interventions et productions – à reconnaître et utiliser divers éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, ainsi que des supports sonores, visuels ou audiovisuels qui permettent d'appuyer des propos – à reconnaître et utiliser des procédés de mise en relief qui permettent de faire valoir des idées	– à se référer à une variété de genres (entrevue radiophonique, reportage télévisé, etc.) et de sources (expert, documentaliste, etc.) pour répondre à une quête de renseignements et pour accroître leur bagage culturel – à mettre l'information en contexte et en perspective en tenant compte du locuteur, du moment de sa prise de parole et, s'il y a lieu, du média – à reconnaître et utiliser différents procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux qui permettent d'établir et de maintenir le contact avec des auditeurs ou des interlocuteurs – à reconnaître et utiliser divers procédés qui permettent de décrire et d'expliquer une réalité	– à mettre en relation des documents, des interventions et des productions provenant de sources et de médias variés et, ponctuellement, les mettre en relation avec des textes écrits pour affiner leur sens critique et soutenir leurs prises de position – à établir des liens entre les sources utilisées en faisant ressortir leurs aspects complémentaires, convergents ou divergents et en mettant en relief ce qui les rend pertinentes ou non pour la tâche – à reconnaître et utiliser différents procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux qui permettent de susciter l'intérêt des auditeurs ou des interlocuteurs et de maintenir leur attention – à reconnaître et utiliser divers procédés qui permettent de décrire et d'expliquer une réalité ainsi que de réfuter des propos et de défendre une prise de position
Degré d'autonomie des élèves	– à faire des choix à partir de pistes de travail suggérées et en fonction des défis qu'ils se sont donnés	– à assumer progressivement le choix des modalités de travail en tenant compte de leur analyse de la situation et des défis qu'ils se sont donnés	– à adopter une démarche avec de plus en plus d'autonomie, en tenant compte de leur analyse de la situation, de leur profil d'auditeur, d'interlocuteur, de locuteur et ainsi que des défis qu'ils se sont donnés

PARAMÈTRE	1 ^{ER} CYCLE	1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
MOBILISATION DE RESSOURCES			
STRUCTURATION DE RESSOURCES INTERNES	Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...		
Connaissances : stratégies, notions, concepts et repères culturels	– à reconnaître et distinguer les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux utilisés pour communiquer et s'exprimer dans une diversité de productions – à observer, dans les différentes situations, des spécificités de la langue orale, les variétés de langue standard et familière ainsi que les marques qui les caractérisent – à se sensibiliser à la diversité des usages linguistiques selon les situations et les milieux – à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la clarté et à la continuité du message – à reconnaître des sources et des médias utiles à leurs besoins d'information	– à établir des liens entre les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux et à considérer leur interrelation pour cerner leur apport à la communication et juger de la crédibilité d'un locuteur – à reconnaître, dans les différentes situations, des spécificités de la langue orale, les variétés de langue standard et familière et à observer les variétés soutenue et populaire ainsi que les marques qui les caractérisent – à observer des façons de prendre la parole individuellement et en interaction dans différents genres (bulletin de nouvelles, entrevue, discussion, pièce de théâtre, etc.) – à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la continuité, à la progression et à la clarté du message – à reconnaître l'utilité et le degré de fiabilité de sources et de médias variés	– à établir des liens entre les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, les variétés de langue et les situations dans lesquelles ils sont utilisés – à établir des liens entre les variétés de langue, les genres, les sources et les médias et à reconnaître, dans diverses situations, les facteurs qui déterminent le choix d'une variété de langue – à prendre conscience des jugements sociaux associés à l'usage et à la norme – à reconnaître des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la cohérence du message – à reconnaître les particularités de différents médias, l'existence de choix éditoriaux et l'influence du support et du statut de l'énonciateur sur la crédibilité des propos
	– à se constituer progressivement des repères à l'égard de la francophonie – à acquérir des stratégies variées et efficaces pour traiter des renseignements de divers ordres et pour intervenir dans une diversité de situations		
Métalangage	– à recourir au métalangage approprié pour expliciter leurs observations	– à recourir au métalangage approprié pour expliciter leurs choix et commenter le travail d'autres élèves	– à recourir au métalangage approprié pour faire ressortir des ressemblances ou des différences entre des locuteurs et pour déterminer leur propre profil de locuteur
UTILISATION DE RESSOURCES EXTERNES	Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...		
Ressources humaines, matérielles et virtuelles	– à recourir à des ressources qu'il a prédéterminées ou qui sont déterminées avec son aide	– à faire des choix parmi plusieurs ressources prédéterminées ou déterminées avec son aide	– à recourir, avec de plus en plus d'autonomie, à une variété de ressources appropriées

PARAMÈTRE	1 ^{ER} CYCLE	1 ^{RE} ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE	2 ^E ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE
RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE			
TÂCHES ET RESSOURCES	<i>Dans les situations, l'enseignant amène les élèves...</i>		
	– à reconnaître les exigences de la tâche et ce qu'elles impliquent au regard des ressources internes à activer et des ressources externes à utiliser	– à comparer des situations de communication préparées ou spontanées, en direct ou en différé, pour prendre conscience du fait que la réussite de la communication ne dépend pas toujours des mêmes facteurs	– à comparer diverses situations de communication pour prendre conscience du fait qu'il existe des façons stratégiques d'utiliser leurs ressources
DÉMARCHE	– à formuler, oralement ou par écrit, des commentaires critiques sur les prises de parole d'autres élèves et sur les leurs – à observer et détecter ce qui pourrait être amélioré dans une communication (tutoiement qui indispose un interlocuteur, ton ou attitude physique qui contredit un propos, etc.) – à déterminer des possibilités d'utiliser leurs stratégies et leurs connaissances dans d'autres situations		
	– à comparer leurs façons de faire dans différentes situations d'écoute ou de prise de parole – à décrire le processus et les stratégies d'écoute et de prise de parole utilisés	– à comparer leurs façons de faire dans différentes situations d'écoute et de prise de parole individuelles et en interaction – à comparer leur démarche avec celles d'autres élèves : façon de planifier, de prendre des notes, d'ajuster leur prise de parole, de tenir compte des réactions et des rétroactions des auditeurs ou des interlocuteurs, etc.	– à comparer leurs façons de faire dans différentes situations liées à l'information, à la pensée critique ou à la création – à discuter avec d'autres élèves du lien entre leur engagement dans la tâche, leur démarche, le résultat obtenu et la satisfaction éprouvée
PROFIL D'AUDITEUR, D'INTERLOCUTEUR ET DE LOCUTEUR	– à se questionner sur l'efficacité de leur démarche tout au long de la tâche		
	– à élaborer leur profil d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur (préférences, habitudes, attitudes, forces, difficultés, etc.) et à le mettre en relation avec leur façon d'aborder diverses situations et les défis qu'ils se donnent	– à prendre conscience de l'influence de leur profil d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur sur leur démarche de travail et sur leur attitude à l'égard de la communication orale	– à s'appuyer sur leur profil d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur pour faire le point sur leur bagage culturel et sur leur attitude à l'égard de documents, d'interventions et de productions en langue française
AUTOÉVALUATION	– à constater leurs progrès et leurs besoins de formation en s'appuyant sur des enregistrements et sur des rétroactions – à déterminer, avec son aide, les défis à relever	– à utiliser les critères de réussite des tâches pour orienter leur travail et soutenir celui de leurs pairs – à cibler les points à améliorer et des moyens d'y parvenir	– à utiliser les critères de réussite pour confronter leur jugement avec le sien et avec celui d'autres élèves – à déterminer les apprentissages à consolider avant d'aborder la dernière année du cycle

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

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

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

La section *Contenu de formation* comporte deux parties complémentaires : celle des processus et stratégies liés aux familles de situations et celle des notions et concepts. Le tableau ci-après illustre l'articulation entre les compétences, les familles de situations et le contenu de formation.

LE CONTENU DE FORMATION AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

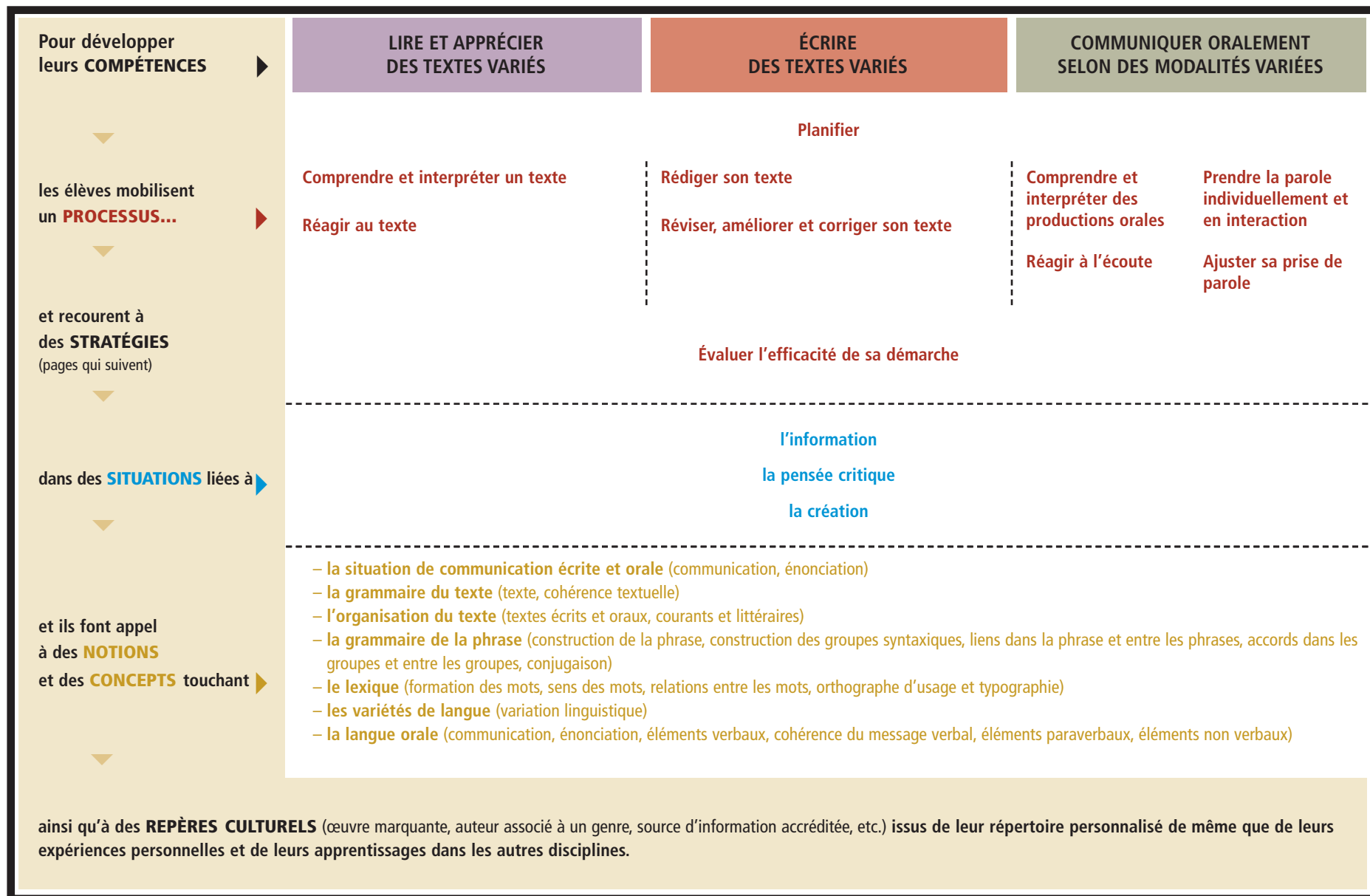


Tableau synthèse des processus et des stratégies

Lire et apprécier des textes variés (p. 49-57)		Écrire des textes variés (p. 59-70)	Communiquer oralement selon des modalités variées (p. 72-85)	
Planifier sa lecture	– Analyser la situation de communication (p. 49) – Déterminer sa démarche de lecture (p. 49) – Anticiper le contenu, l'organisation ou le point de vue (p. 50)	Planifier l'écriture de son texte – Analyser la situation de communication (p. 59) – Déterminer sa démarche d'écriture (p. 59) – Anticiper le contenu, l'organisation ou le point de vue (p. 60) – Déterminer le contenu de son texte (p. 60) – Déterminer l'organisation de son texte (p. 61) – Déterminer le point de vue (p. 61)	– Analyser la situation de communication (p. 72)	
	– Ajuster sa démarche (p. 50)		– Déterminer sa démarche d'écoute (p. 72) – Anticiper le contenu, l'organisation ou le point de vue (p. 73)	– Déterminer sa démarche de prise de parole (p. 72) – Déterminer le contenu de sa prise de parole (p. 73) – Déterminer l'organisation de sa prise de parole (p. 73) – Déterminer le point de vue (p. 75)
			– Ajuster sa démarche (p. 75)	
Comprendre et interpréter un texte	– Diversifier ses façons de résoudre ses difficultés de compréhension et d'interprétation (p. 51) – Établir des liens avec son répertoire personnalisé (p. 51) – Dégager ce qui confère une unité au texte (p. 51) – Cerner le contenu (p. 52) – Cerner l'organisation (p. 53) – Cerner le point de vue adopté (p. 54)	Rédiger son texte – Faire une version provisoire (p. 63) – Développer le contenu (p. 63) – Organiser son texte (p. 64) – Adopter un point de vue et le maintenir (p. 65)	– Diversifier ses façons de résoudre ses difficultés de compréhension et d'interprétation (p. 76) – Établir le contact et contribuer au maintien de la communication (p. 76)	
			– Dégager ce qui confère une unité au document, à l'intervention, à la production ou à l'œuvre (p. 77) – Cerner le contenu du document, de l'intervention, de la production ou de l'œuvre (p. 77) – Cerner l'organisation du document, de l'intervention, de la production ou de l'œuvre (p. 79) – Cerner le point de vue adopté dans le document, l'intervention, la production ou l'œuvre (p. 80)	– Développer le contenu ou contribuer à son développement (p. 77) – Organiser ses propos ou contribuer à l'organisation des propos (p. 79) – Adopter et maintenir un point de vue (p. 80)

Tableau synthèse des processus et des stratégies (Suite)

Lire et apprécier des textes variés (p. 49-57)		Écrire des textes variés (p. 59-70)	Communiquer oralement selon des modalités variées (p. 72-85)	
Réagir au texte	– Reconnaître les effets que le texte provoque chez soi (p. 56) – Expliciter et justifier les effets du texte sur soi (p. 56) – Consolider, nuancer ou réviser ses réactions à un texte (p. 56)	Réviser, améliorer et corriger son texte – Diversifier ses moyens de révision (p. 66) – Reconsidérer le contenu (p. 66) – Reconsidérer l'organisation (p. 67) – Reconsidérer le point de vue (p. 67) – Vérifier le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe (p. 68) – Rédiger la version définitive de son texte (p. 68)	Réagir à l'écoute; ajuster sa prise de parole – Reconnaître les effets suscités par les propos entendus (p. 82) – Expliciter et justifier ses réactions (p. 82) – Consolider, nuancer ou réviser ses réactions (p. 83)	– Ajuster son intervention (p. 82) – Solliciter une rétroaction (p. 82)
				– Fournir une rétroaction (p. 83)
Évaluer l'efficacité de sa démarche	– Poser un regard critique sur sa démarche (p. 57) – Poser un regard critique sur le résultat de la tâche (p. 57) – Situer son rapport à la situation de communication (p. 57) – Évaluer l'apport de la situation d'apprentissage au développement de sa compétence (p. 57) – Se fixer de nouveaux défis (p. 57)	Évaluer l'efficacité de sa démarche – Poser un regard critique sur sa démarche (p. 69) – Poser un regard critique sur le résultat de la tâche (p. 69) – Situer son rapport à la situation de communication (p. 69) – Évaluer l'apport de la situation d'apprentissage au développement de sa compétence (p. 70) – Se fixer de nouveaux défis (p. 70)	Évaluer l'efficacité de sa démarche	– Poser un regard critique sur sa démarche (p. 84) – Poser un regard critique sur le résultat de la tâche (p. 84) – Situer son rapport à la situation de communication (p. 84) – Évaluer l'apport de la situation d'apprentissage au développement de sa compétence (p. 85)
				– Se fixer de nouveaux défis (p. 85)

Lire et apprécier des textes variés : familles de situations, processus et stratégies

Les élèves doivent être confrontés aux exigences de trois familles de situations qui demandent de tenir compte de l'ensemble des paramètres de la communication pour répondre efficacement à une grande diversité de besoins et d'intentions. Lorsqu'ils s'informent, posent un regard critique sur des textes ou découvrent des univers littéraires, ils expérimentent l'effet produit par un large éventail de procédés textuels et linguistiques. Pour construire du sens, ils adoptent un processus non linéaire (*Planifier sa lecture; Comprendre et interpréter un texte; Réagir à un texte; Évaluer l'efficacité de sa démarche*). La mise en œuvre de ce processus leur demande de mobiliser des stratégies qui les amènent à faire appel à des notions, à des concepts et à des repères culturels (traits distinctifs des textes littéraires et courants, de certains genres et univers, etc.). Ils apprennent ainsi à recourir à diverses stratégies et à choisir celles qui leur sont les plus utiles dans une situation précise. Ces stratégies peuvent convenir à l'ensemble des familles de situations ou seulement à certaines d'entre elles.

Par exemple, dans le cadre de la Semaine du français, une classe a choisi de s'informer sur l'origine de la langue française et sur la francophonie (*S'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias*). Un groupe d'élèves s'est engagé à rédiger un texte sur ce sujet pour le journal scolaire. Pour déterminer les renseignements susceptibles d'intéresser les lecteurs, ils sont attentifs aux aspects traités, aux explications fournies et au point de vue adopté. Ils mettent en commun les éléments d'information et sélectionnent les plus pertinents (*Comprendre et interpréter un texte*). L'enseignant amène les élèves à structurer des connaissances liées à l'étymologie et aux modalités d'énonciation. Les élèves tiennent compte de ces nouveaux apprentissages pour organiser leur sélection de renseignements et reconsidérer leurs réactions (*Réagir au texte*). Ils font régulièrement le point sur l'efficacité de leurs stratégies (*Évaluer l'efficacité de sa démarche*) et bénéficient des rétroactions pour ajuster leur quête d'information (*Planifier sa lecture*). Au terme des travaux de toutes les équipes, l'enseignant aide les élèves à dégager les repères qu'ils se sont constitués à l'égard de la langue et de la culture.

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques
PLANIFIER SA LECTURE : STRATÉGIES	► ANALYSER LA SITUATION DE COMMUNICATION – en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la communication, de leur interdépendance ainsi que du genre de texte – en se situant en tant que récepteur ► DÉTERMINER SA DÉMARCHE DE LECTURE <i>Analyser la tâche ou le projet</i> – en tenant compte des conditions de réalisation (exigences, temps alloué, modalités de travail, etc.) et du genre de texte – en anticipant d'éventuelles difficultés et des solutions <i>Cerner le défi lié à la tâche ou au projet (diversifier les sources d'information, découvrir un nouveau genre, prendre des notes sous forme de schéma, utiliser un moteur de recherche, etc.)</i> – en tenant compte de ses caractéristiques de lecteur (rythme de lecture, capacité de concentration, connaissance des ressources, préférence pour un genre, habileté à chercher de l'information dans Internet, etc.) – en tenant compte de son ou de ses intentions ou besoins (apprendre, agir, se faire une opinion, accéder à l'imaginaire ou au plaisir esthétique, etc.) <i>Répertorier les sources à consulter</i> – en précisant le plus possible sa quête d'information – en anticipant les liens à établir entre ses sources d'information – en prévoyant la façon de conserver ses références bibliographiques ou webographiques <i>Choisir sa manière de lire (survol, lecture sélective, intégrale, analytique, etc.)</i> – en tenant compte de l'ampleur, de la densité et de la nature de l'ouvrage ou du texte – en déterminant dans quel ordre les textes devraient être lus – en tenant compte de la possibilité d'avoir accès à des éléments visuels ou sonores complémentaires <i>Prévoir sa prise de notes</i> – en se donnant un principe général d'organisation (chronologie, similitude ou opposition, cause et conséquence, filiation de personnages, etc.) – en privilégiant l'annotation, la schématisation, le résumé, l'utilisation d'un cybercarnet, etc.		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques
PLANIFIER SA LECTURE : STRATÉGIES (Suite)	► ANTICIPER LE CONTENU, L'ORGANISATION OU LE POINT DE VUE – en activant ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet, la source et le support – en tenant compte des intitulés ainsi que du genre et du type de texte – en réfléchissant aux angles sous lesquels le sujet peut être abordé – en faisant des hypothèses sur les prises de position auxquelles le sujet peut donner lieu		
	► AJUSTER SA DÉMARCHE – en se rappelant régulièrement les exigences de la tâche, l'échéancier et les ressources à sa disposition – en s'interrogeant sur la nécessité de considérer d'autres aspects, de consulter de nouvelles sources ou d'utiliser d'autres ressources – en comparant sa façon de planifier et de réaliser la tâche ou le projet avec les façons de ses pairs – en tenant compte des rétroactions – en résolvant rapidement les difficultés liées aux ressources, aux outils ou à la modalité de travail (réorientation du sujet, demande d'aide, redistribution des tâches, etc.)		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques
	► DIVERSIFIER SES FAÇONS DE RÉSOUDRE SES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ET D'INTERPRÉTATION		
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES	<i>Tirer profit de son bagage de connaissances</i> – en clarifiant ce qui relève de l'énonciation (départage des énonciateurs, mise en évidence du point de vue, etc.) – en s'appuyant sur la grammaire du texte (mise en évidence des organisateurs textuels et des référents des pronoms, rétablissement de la chronologie, etc.) – en s'appuyant sur la syntaxe (analyse de la phrase, explicitation des liens de subordination, utilisation des marques d'accord, etc.) – en attribuant provisoirement un sens à un mot inconnu à partir de divers indices (morphologie, sens général du texte, variété de langue, ton, champ lexical, marques graphiques, etc.) – en établissant des liens entre le texte et ses connaissances spécifiques (séquences, procédés, etc.) <i>Aborder le texte d'une façon différente</i> – en élaborant, par exemple, diverses représentations schématiques (chronologie, causalité, etc.) – en s'interrogeant sur la possibilité d'autres significations <i>Tirer profit de ressources externes</i> – en cherchant des renseignements spécifiques ou complémentaires dans des ouvrages de référence ou à l'aide d'outils diversifiés – en tirant profit des différentes catégories de renseignements présentes dans un dictionnaire – en sollicitant l'avis d'autres lecteurs ou de personnes-ressources		
	► ÉTABLIR DES LIENS AVEC SON RÉPERTOIRE PERSONNALISÉ		
	► DÉGAGER CE QUI CONFÈRE UNE UNITÉ AU TEXTE (contenu, organisation, point de vue, procédé, variété de langue, etc.)		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)		
	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques
	► CERNER LE CONTENU		
	Situer le texte dans son contexte – en tenant compte du média et de la date de publication ou de production – en s'appuyant sur des repères historiques et géographiques pour situer l'information ou l'histoire – en s'appuyant sur des repères linguistiques et culturels pour mettre en perspective le traitement du sujet, du thème et des valeurs Relever certains éléments du texte – en jugeant du caractère essentiel ou accessoire, utile ou intéressant des éléments en fonction de la tâche ou du projet – en départageant ce qu'il faut prélever intégralement, reformuler et schématiser – en notant avec précision, pour chaque extrait, la source, l'énonciateur et le sens contextuel		
	Mettre en relation des éléments d'information – en départageant les idées principales et secondaires – en départageant les faits des opinions – en mettant en évidence les éléments redondants, complémentaires et contradictoires Reconnaître le contenu d'une description et d'une explication – en dégagant avec précision le sujet décrit (objet, être, lieu, événement, procédure, etc.) ou expliqué (propos, fait, phénomène, etc.) – en dégagant le <i>quoi</i> ou le <i>comment</i> explicite ou implicite du sujet décrit (propriétés, qualités ou parties) ainsi que ses aspects et sous-aspects – en dégagant ce qui, explicitement ou implicitement, constitue le <i>pourquoi</i> et le <i>parce que</i> ainsi que ce qui les relie	Examiner des textes sous divers angles – en faisant ressortir des similitudes et des différences (traitement du sujet, thématique, caractérisation des personnages, etc.) – en comparant la densité informative – en comparant la longueur du développement des événements dans le récit et dans l'histoire – en appréciant l'apport des éléments complémentaires au sens du texte – en dégagant des caractéristiques propres au média, au genre ou à l'auteur – en mettant en relation des textes de genres différents ou des textes et des productions sonores, scéniques ou audiovisuelles – en faisant ressortir des liens entre des textes courants et littéraires (ex. insertion de description scientifique dans un roman, expressions imagées dans la publicité, etc.)	Mettre en relation les éléments d'un univers (personnages, milieu, époque; états d'âme, émotions, etc.) – en considérant les éléments désignés, situés dans l'espace et le temps ou évoqués par des associations d'idées, d'images ou de mots – en dégagant ce qui apparente l'univers à la réalité ou l'en éloigne – en mettant en évidence des réseaux de sens qui font percevoir l'univers comme un tout (préoccupations, valeurs et comportements propres à une époque, à un milieu ou à un état d'esprit, etc.) – en établissant des liens entre le dialogue et les indications de mise en scène dans une pièce de théâtre

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques
	► CERNER LE CONTENU (Suite)		
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	Reconnaître le contenu d'une argumentation – en dégagant avec précision le sujet qui prête à controverse (croyance, valeur, opinion, choix de société, etc.) – en dégagant la thèse explicite ou implicite, les arguments à l'appui, leurs fondements et, s'il y a lieu, les conclusions partielles – en dégagant la contre-thèse, les contre-arguments à l'appui, leurs fondements et les sources auxquelles ces éléments sont attribués Reconnaître la stratégie utilisée – en dégagant les moyens mis à profit (procédés graphiques, discours rapporté, procédé argumentatif, etc.) pour favoriser la compréhension ou influencer le lecteur	Prendre du recul par rapport au contenu du texte – en s'appuyant sur ses lectures antérieures et sur ses discussions avec des pairs ou des personnes-ressources – en s'appuyant sur des repères culturels et médiatiques (reconnaissance d'une source par le milieu scientifique ou journalistique, ligne éditoriale d'un média, etc.) qui confirment le caractère crédible ou recevable d'une source ou d'une information	Reconnaître des caractéristiques du contenu – en dégagant ce qui, de l'action ou de l'évolution psychologique, marque davantage la quête d'équilibre dans le récit – en dégagant les éléments du récit dans différents genres de textes (nouvelle, pièce de théâtre, bande dessinée, etc.) – en dégagant les images poétiques dans divers genres de textes (récit, chanson, etc.) – en dégagant le moteur de l'action (quiproquo, conflit, etc.) et les éléments qui confèrent un caractère comique, dramatique ou tragique à la pièce de théâtre – en dégagant, dans différents genres de textes (poème, chanson, pièce de théâtre, etc.), les éléments qui traduisent une prise de position ou un engagement
	► CERNER L'ORGANISATION		
	Reconnaître des marques du genre de texte – en tenant compte des caractéristiques du support, du média et de la mise en pages Dégager le plan du texte – en s'appuyant sur le découpage explicite du texte (paragraphe, intertitres, etc.) et sur les organisateurs textuels – en se donnant une représentation schématique de la séquence textuelle dominante – en mettant en évidence le fil conducteur des propos – en faisant ressortir la progression de l'information Reconnaître l'insertion d'un passage d'un autre type et son intérêt (renforcer la crédibilité, contextualiser, faciliter la représentation, assurer la vraisemblance, étoffer un personnage, créer un suspense ou une atmosphère, etc.)		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)		
	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques
	► CERNER L'ORGANISATION (Suite)		
	Reconnaître la structure d'une description et d'une explication – en dégagant la mention du sujet en introduction, l'ordre d'énumération ou de présentation des éléments et, s'il y a lieu, la reformulation du sujet à la fin – en dégagant le questionnement qui introduit l'explication, le développement et, s'il y a lieu, la conclusion Reconnaître la structure d'une argumentation – en dégagant l'introduction qui amène le sujet et, s'il y a lieu, le pose et le divise – en reliant l'ordre et l'agencement des arguments à la stratégie argumentative – en dégagant, s'il y a lieu, la conclusion du texte qui reformule la thèse ou élargit le débat – en distinguant, s'il y a lieu, la conclusion argumentative et la conclusion du texte	Examiner l'organisation des textes sous différents angles – en comparant la structure des textes – en comparant les marques d'organisation des textes – en comparant la façon d'insérer et d'agencer les séquences	Reconnaître la structure d'un texte narratif, dramatique et poétique – en relevant ce qui marque le déroulement chronologique du récit ou les ruptures (anticipation, retour en arrière) – en s'appuyant sur le système verbal – en départageant les histoires complémentaires ou enchâssées dans le récit – en dégagant les éléments qui marquent le changement de scène, de tableau ou d'acte dans une pièce de théâtre – en dégagant les indications de mise en scène, le dialogue et, s'il y a lieu, le prologue et l'épilogue – en dégagant les changements de sujet qui délimitent les échanges dans le dialogue entre les personnages d'une pièce de théâtre – en mettant en évidence la forme fixe ou libre du texte poétique – en mettant en évidence, dans le poème, la chanson ou le monologue, les particularités lexicales, les procédés syntaxiques ou stylistiques et, s'il y a lieu, leur reprise
	► CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ		
	Attribuer les propos à l'énonciateur approprié – en distinguant l'énonciateur de l'auteur – en tenant compte du genre (roman, essai, éditorial, biographie, etc.) pour distinguer l'énonciateur et l'auteur – en reconnaissant la présence marquée ou discrète de l'énonciateur (signature d'un éditorial, énonciateur indéterminé dans un mode d'emploi, narrateur participant dans un récit, etc.) – en reconnaissant le changement d'énonciateur – en identifiant les énonciateurs des discours rapportés		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques
	► CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ (Suite)		
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER UN TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	Dégager l'orientation donnée aux propos – en mettant en évidence le caractère plutôt objectif ou plutôt subjectif des énoncés – en mettant en évidence la portée particulière (information, incitation à l'action, recherche d'influence, appel à la sensibilité esthétique, etc.) que les éléments de contenu et les procédés textuels ou linguistiques confèrent au texte – en rendant explicite ce sur quoi porte la recherche d'influence (idéologie, croyance, comportement, etc.), s'il y a lieu – en établissant un lien entre le ton (neutre, didactique, humoristique, etc.) et le genre du texte – en conservant la trace du point de vue de l'énonciateur des propos quand un extrait est prélevé – en déterminant si le point de vue est constant		
	Reconnaître l'attitude de l'énonciateur – en dégagant, à l'aide des marques de modalité, le rapport que l'énonciateur établit avec le destinataire (supériorité, égalité, complicité, opposition, etc.) – en dégagant, à l'aide des marques de modalité, le rapport que l'énonciateur établit avec son propos (engagement ou distanciation) – en dégagant, à l'aide des marques de modalité, l'image de l'énonciateur et du destinataire (bagage cognitif, groupe d'âge, appartenance sociale, etc.) – en établissant un lien entre les marques d'engagement ou de distanciation et la stratégie argumentative – en mettant en évidence les moyens utilisés par l'énonciateur, s'il y a lieu, pour établir sa crédibilité	Examiner le point de vue sous différents angles – en comparant le ton adopté, par différents énonciateurs, dans le même texte ou dans des textes différents, pour rendre compte d'un événement, d'un fait d'actualité ou d'une problématique – en dégagant l'interprétation suggérée par les procédés de mise en évidence, d'emphasis et d'atténuation – en observant comment l'énonciateur tient compte du destinataire – en dégagant les valeurs présentées ou véhiculées par le texte et les éléments visuels ou sonores qui le complètent, s'il y a lieu Prendre du recul par rapport au point de vue adopté – en s'appuyant sur ses discussions avec des pairs ou des personnes-ressources – en s'appuyant sur des repères culturels et linguistiques (façon de s'exprimer caractéristique de certaines circonstances, certains milieux, etc.) pour juger de l'effet créé par les procédés syntaxiques, lexicaux et stylistiques – en mettant en évidence la proximité ou l'écart par rapport à l'engagement ou à la distanciation habituellement associés au genre du texte ou à l'énonciateur – en faisant ressortir l'intérêt ou la pertinence des procédés utilisés pour marquer l'engagement ou la distanciation dans la situation – en faisant ressortir l'intérêt ou la pertinence du choix de rapporter des propos	Reconnaître l'énonciateur – en distinguant le narrateur (omniscient ou non, participant ou non) des personnages du récit – en distinguant les divers narrateurs du récit, s'il y a lieu – en distinguant les personnages de la pièce de théâtre de l'énonciateur des indications de mise en scène Reconnaître l'attitude de l'énonciateur – en dégagant l'image que le narrateur ou les personnages donnent des personnages du récit et de leurs rapports – en dégagant le rapport que l'énonciateur établit avec le destinataire – en dégagant l'image de l'énonciateur suggérée par l'écriture à la 1^{re} ou à la 3^e personne dans le texte poétique, la chanson ou le monologue – en dégagant le rapport d'engagement que l'énonciateur établit avec le thème ou les valeurs dans un récit, un texte poétique, une chanson, une pièce de théâtre ou un monologue – en se référant au genre et au contexte pour interpréter la présence ou l'absence des formules habituelles d'ouverture et de clôture dans les dialogues

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques
RÉAGIR AU TEXTE : STRATÉGIES	► RECONNAÎTRE LES EFFETS QUE LE TEXTE PROVOQUE CHEZ SOI – en étant sensible aux émotions, aux impressions et à l'intérêt suscités par le texte – en étant attentif aux valeurs présentes dans le texte – en étant attentif à ce que le texte permet d'apprendre ou de découvrir – en étant attentif aux idées et aux prises de position – en étant attentif à la dimension esthétique		
	► EXPLICITER ET JUSTIFIER LES EFFETS DU TEXTE SUR SOI – en se référant à ses champs d'intérêt, à ses goûts, à ses habitudes et à sa sensibilité esthétique à l'égard du texte et de la langue – en se référant à la vision du monde, aux valeurs et aux repères culturels présents dans le texte – en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences – en s'appuyant sur sa connaissance de l'énonciateur ou du média – en se référant au traitement du sujet ou du thème – en se situant à l'égard de la conformité ou de l'écart par rapport aux modèles du genre ou aux stéréotypes		
	► CONSOLIDER, NUANCER OU RÉVISER SES RÉACTIONS À UN TEXTE – en comparant ses réactions avec celles éprouvées à l'égard d'autres textes courants et littéraires et à l'égard d'autres productions médiatiques et artistiques – en confrontant ses réactions avec celles de ses pairs et d'autres lecteurs		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à une variété de textes courants et de médias	POSER UN REGARD CRITIQUE sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation	DÉCOUVRIR DES UNIVERS LITTÉRAIRES en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques
ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE : STRATÉGIES	► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR SA DÉMARCHÉ		
	– en s'interrogeant, pendant la tâche, sur l'efficacité de sa démarche et de ses stratégies – en explicitant le choix de sa démarche et de ses stratégies au regard de la situation – en évaluant sa capacité d'ajuster sa planification et ses stratégies en cours de lecture – en confrontant sa démarche avec celle de ses pairs – en évaluant sa capacité de collaborer avec ses pairs à l'une ou l'autre étape du processus		
	► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR LE RÉSULTAT DE LA TÂCHE		
	– en évaluant sa capacité à anticiper et à consacrer les efforts nécessaires pour satisfaire aux exigences de la tâche et relever le défi proposé ou celui qu'on s'est donné – en utilisant les critères d'évaluation propres à la tâche – en confrontant son évaluation avec celle de son enseignant et celle de ses pairs		
	► SITUER SON RAPPORT À LA SITUATION DE COMMUNICATION		
	– en reconnaissant les paramètres de la situation qui semblent plus faciles à circonscrire et à prendre en considération – en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d'adaptation à des situations qui touchent l'information, la pensée critique ou la littérature		
	► ÉVALUER L'APPORT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE AU DÉVELOPPEMENT DE SA COMPÉTENCE		
	– en se référant aux traces de ses lectures et des tâches réalisées dans différents contextes – en mettant en évidence les connaissances générales, les repères culturels, les stratégies, les notions et les concepts nouvellement acquis et ceux qui ont été consolidés ou approfondis – en trouvant d'autres contextes où les ressources mobilisées pourraient être utilisées en français et dans les autres disciplines – en considérant sa fluidité de lecture et son aisance à aborder des textes selon que leur complexité tient au contenu, à l'organisation, au point de vue ou à la langue – en s'interrogeant sur ce qui peut être pris en charge individuellement et sur ce qui doit l'être avec de l'aide		
	► SE FIXER DE NOUVEAUX DÉFIS		
	– en visant l'accroissement de son autonomie, en particulier pour aborder seul des textes difficiles et utiliser des outils de référence et des outils technologiques – en tenant compte de divers éléments (diagnostics, commentaires de l'enseignant, rétroactions des pairs, défis précédents, etc.) pour choisir ce sur quoi il conviendrait de mettre l'accent		

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

Les élèves doivent être confrontés aux exigences de trois familles de situations qui demandent de tenir compte de l'ensemble des paramètres de la communication pour répondre efficacement à une grande diversité de besoins et d'intentions. Lorsqu'ils informent, appuient leurs propos ou créent des textes « littéraires », les élèves expérimentent un large éventail de procédés textuels et linguistiques. Pour élaborer des textes cohérents, ils adoptent un processus non linéaire (*Planifier l'écriture de son texte; Rédiger son texte; Réviser, améliorer et corriger son texte; Évaluer l'efficacité de sa démarche*). La mise en œuvre de ce processus leur demande de mobiliser des stratégies qui les amènent à faire appel à des notions, à des concepts et à des repères culturels (caractéristiques propres à un univers, à un genre, à une variété de langue, etc.). Ils apprennent ainsi à recourir à diverses stratégies et à choisir celles qui leur sont les plus utiles dans une situation précise. Ces stratégies peuvent convenir à l'ensemble des familles de situations ou seulement à certaines d'entre elles.

Par exemple, dans le cadre d'un projet interdisciplinaire qui lie les cours de français et d'histoire, les élèves doivent élaborer une intrigue qui les amène à évoquer une période particulière de l'histoire du Québec (*Créer des univers « littéraires »*). Après avoir rédigé quelques paragraphes (*Rédiger son texte*), un élève sollicite les commentaires d'un pair sur une partie de sa production (*Réviser, améliorer et corriger son texte*). Il constate alors qu'il a grandement amélioré sa capacité à intégrer efficacement et de façon adéquate des discours rapportés (*Évaluer l'efficacité de sa démarche*) et il prend conscience du fait que les moments de structuration consacrés à cette notion par l'enseignant au cours des périodes précédentes ont été très rentables pour lui. Il se rend compte toutefois que le nombre de mots autorisés ne lui permettra pas d'intégrer toutes les péripéties prévues dans le plan provisoire qu'il avait élaboré et il revoit ce plan pour y apporter les modifications nécessaires (*Planifier l'écriture de son texte*).

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

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE : STRATÉGIES	► ANALYSER LA SITUATION DE COMMUNICATION		
	– en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la communication, de leur interdépendance et du genre de texte – en se situant en tant qu'énonciateur		
	► DÉTERMINER SA DÉMARCHE D'ÉCRITURE		
	Analyser la tâche ou le projet – en tenant compte des conditions de réalisation (mode de diffusion, exigences, temps alloué, modalité de travail, etc.) – en tenant compte du genre et de l'ampleur du texte – en anticipant d'éventuelles difficultés et des solutions – en prévoyant des façons d'obtenir, à divers moments, de la rétroaction sur certains aspects de son texte Cerner le défi lié à la tâche ou au projet (<i>vulgariser l'information; explorer un genre; intégrer des séquences, exploiter un champ lexical, insérer des citations, caractériser à l'aide de dialogues, produire un effet particulier; utiliser un traitement de texte; etc.</i>) – en tenant compte de ses caractéristiques de scripteur (rythme de production, capacité d'idéation et d'autocorrection, préférence pour un genre, habileté à utiliser différents logiciels, etc.) – en tenant compte de son ou de ses intentions ou besoins (apprendre, structurer sa pensée, formuler une demande, faire valoir une idée, donner cours à son imaginaire, etc.) Préciser ses besoins d'information – en répertoriant les sources à consulter et les liens à établir entre elles – en considérant les exigences particulières aux types de textes et aux genres pouvant convenir à la situation – en prévoyant une façon d'utiliser ses notes de lecture ou d'écoute et ses références		
			Évoquer des sources d'inspiration possibles (<i>fait vécu, œuvre musicale, auteur, logiciel d'idéation, etc.</i>) S'inspirer de modèles – en s'orientant vers la conformité au genre ou vers l'innovation

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

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
	▶ ANTICIPER LE CONTENU, L'ORGANISATION OU LE POINT DE VUE		
PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	– en activant ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet et le support – en considérant la nature du sujet (événement; problématique; affirmation, hypothèse; sentiment, opinion, croyance; manière de procéder; etc.) – en réfléchissant aux angles sous lesquels le sujet peut être abordé ou aux prises de position auxquelles il peut donner lieu – en prévoyant des intitulés, compte tenu du genre et du type de texte – en s'appuyant sur sa connaissance du support et sur la possibilité d'intégrer des éléments visuels ou sonores complémentaires		– en activant ses connaissances sur les textes littéraires (genres, univers, auteurs, etc.) – en s'interrogeant sur la possibilité d'établir des liens avec des lectures ou des expériences culturelles antérieures
	▶ DÉTERMINER LE CONTENU DE SON TEXTE		
	– en se référant, s'il y a lieu, à sa documentation ou à son expérience personnelle – en s'interrogeant sur le besoin de clarifier ou de préciser certains mots ou certaines notions à l'aide de procédés particuliers (définition, illustration, etc.)		
	– en précisant la nature du sujet (événement, problématique, hypothèse, sentiment, fonctionnement, etc.) – en délimitant les questions ou les problèmes que le sujet pose au destinataire – en choisissant d'aborder le sujet sous l'angle du <i>quoi</i>, du <i>comment</i> ou du <i>pourquoi</i> ou sous plus d'un angle – en sélectionnant les aspects ou les sous-aspects (propriétés, qualités ou parties) à privilégier en vue d'assurer une représentation du sujet ou d'établir un rapport de causalité pour expliquer une réalité – en trouvant, au besoin, des exemples, des analogies, des statistiques, des références, des citations ou d'autres éléments complémentaires (photographie, illustration, etc.)	– en précisant la nature du sujet (affirmation, hypothèse, réaction, opinion, jugement, etc.) – en considérant les prises de position auxquelles le sujet donne lieu – en sélectionnant les aspects ou les sous-aspects à privilégier en vue d'établir un rapport de causalité pour justifier une manière d'être, d'agir ou de penser – en précisant la thèse à défendre et en la formulant provisoirement – en sélectionnant les arguments (fait, discours rapporté, repère culturel, etc.) à privilégier pour défendre une thèse – en prévoyant une contre-thèse et des contre-arguments – en trouvant, au besoin, des éléments complémentaires	– en tenant compte du genre (récit, poème, portrait, monologue, etc.) – en déterminant les caractéristiques des éléments de l'univers (époque, lieux, personnages, etc.) à créer et leurs liens en fonction de l'évocation expressive d'une réalité, du développement d'un thème ou de la dynamique d'un récit – en choisissant les éléments de l'univers en référence au monde réel, à celui de la science-fiction, du fantastique ou du merveilleux – en précisant les rapports entre les personnages du récit (famille, amitié, travail; autorité, opposition; etc.) – en précisant le rôle des personnages dans l'action (activité, passivité, implication involontaire, etc.)

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

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	► DÉTERMINER L'ORGANISATION DE SON TEXTE		
	Élaborer le plan de son texte – en choisissant le support et le genre de texte qui semblent les plus appropriés à la situation – en se référant à des textes du genre choisi et dont l'organisation a suscité son intérêt – en traçant les grandes lignes de la séquence dominante (informative, explicative, argumentative, narrative, dialogale) et des séquences secondaires – en faisant un plan provisoire		
	Prévoir l'ordre et l'agencement des éléments – en se donnant un principe général de mise en relation des éléments qui décrivent une réalité fixe, mobile ou évolutive (succession dans le temps, progression vers l'élément le plus nouveau, regroupement par similitude, etc.) – en se donnant un principe général de mise en relation des éléments de l'explication (progression de conséquence à cause ou l'inverse, enchaînement de causes, etc.) – en choisissant des procédés explicatifs – en trouvant des façons de diversifier la présentation de l'information (tableau, schéma, graphique, etc.) – en déterminant une façon d'insérer des éléments complémentaires, s'il y a lieu (note de bas de page, encadré, hyperlien, annexe, etc.)	Prévoir l'ordre et l'agencement des éléments – en regroupant les arguments qui concernent un même aspect – en ordonnant les éléments en fonction d'une progression (vers l'élément le plus marquant, irréfutable, etc.) – en sélectionnant des discours rapportés à l'appui de sa thèse ou à l'encontre de la thèse adverse – en optant pour une argumentation basée sur la réfutation ou l'explication argumentative	Prévoir l'ordre et l'agencement des éléments – en utilisant le schéma narratif pour tracer le fil conducteur de son récit – en choisissant l'ordre et l'agencement des étapes de son récit – en choisissant de raconter, au passé ou au présent, un récit qui se déroule chronologiquement, qui comporte des ruptures (rappel, anticipation) ou qui remonte le cours des événements – en tenant compte du genre pour anticiper l'ampleur du développement et l'insertion de certaines séquences secondaires – en choisissant un genre de texte poétique – en évaluant l'intérêt de transposer un genre (ex. texte poétique sous forme de recette) ou de combiner des genres (ex. récit qui inclut une annonce publicitaire)
► DÉTERMINER LE POINT DE VUE			
	Préciser ses rapports avec le destinataire et le sujet – en cernant les caractéristiques à privilégier chez son destinataire – en évaluant l'avantage de manifester ou de masquer son attitude à l'égard de son destinataire et de son sujet – en s'interrogeant sur la perception que le destinataire peut avoir de l'énonciateur et du sujet		

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

FAMILLES DE SITUATIONS		INFORMER en élaborant des descriptions et des explications		APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations		CRÉER en élaborant des textes « littéraires »	
PLANIFIER L'ÉCRITURE DE SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	► DÉTERMINER LE POINT DE VUE (Suite)						
	Préciser l'effet recherché – en évaluant la pertinence, selon le genre de texte, de susciter une émotion, une impression ou un intérêt particulier – en réfléchissant à l'image qu'on veut donner de soi et de son destinataire (maîtrise d'un savoir, appartenance sociale, champ d'intérêt, etc.) – en choisissant le ton à adopter (neutre, humoristique, autoritaire, dramatique, etc.) – en évaluant la pertinence de rapporter textuellement un discours ou d'en modifier la variété de langue (ex. discours indirect en langue standard plutôt qu'un discours direct estimé trop soutenu ou trop familier)						
	– en prévoyant, au besoin, des moyens d'assurer sa crédibilité (recours à une autorité reconnue, à une source fiable, évocation d'un trait marquant de sa personnalité, etc.) – en choisissant de s'exprimer de façon plutôt objective ou plutôt subjective			– en choisissant une écriture à la 1^{re} ou à la 3^e personne – en précisant le statut du narrateur dans le récit (omniscient ou non, participant ou non) – en privilégiant un ou plusieurs moyens de faire paraître, s'il y a lieu, son attitude à l'égard de thèmes ou de valeurs (choix lexicaux, caractérisation de personnages, commentaires du narrateur, dialogues, titre, etc.)			
	– en explorant des procédés pour piquer la curiosité, rassurer, déstabiliser, sensibiliser, etc.			– en explorant des procédés pour accréditer ses propos, déstabiliser, sensibiliser, convaincre, mettre en valeur son sens des nuances, etc.		– en explorant des procédés pour assurer la vraisemblance, créer une atmosphère ou un suspense, suggérer un rythme, étonner, caricaturer, etc. – en prévoyant, au besoin, une façon d'associer son destinataire à ses propos pour créer un effet de confiance, de connivence ou d'identification	
	► AJUSTER SA DÉMARCHE						
– en se rappelant régulièrement les exigences de la tâche, l'échéancier et les ressources à sa disposition – en s'interrogeant sur la nécessité d'insérer des éléments complémentaires, d'aborder de nouveaux aspects, de consulter de nouvelles sources d'information ou de se donner de nouvelles sources d'inspiration – en observant différentes façons de planifier et de réaliser la tâche ou le projet (comparaison de sa planification avec celle de ses pairs, lecture des textes en cours de rédaction, etc.) – en tenant compte des rétroactions – en résolvant rapidement les difficultés liées aux ressources, aux outils ou à la modalité de travail (réorientation du sujet, demande d'aide, redistribution des tâches, etc.) – en considérant le degré d'efficacité de ses moyens de révision, compte tenu des exigences de diffusion (publication dans Internet ou dans le journal d'école, envoi à un jury ou à un employeur, etc.) – en tenant compte de la nature et de l'ampleur des retouches à apporter au texte							

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

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
RÉDIGER SON TEXTE : STRATÉGIES	► FAIRE UNE VERSION PROVISOIRE <i>Se relire régulièrement</i> – en se référant à l'ensemble de sa planification et, en particulier, à son plan qui peuvent être modifiés au besoin en cours de rédaction – en s'aidant du dictionnaire et de la grammaire pour diminuer les interrogations en suspens – en notant les vérifications ou les retouches à faire ultérieurement <i>Utiliser un traitement de texte</i> – en sauvegardant régulièrement son texte et les marques (surlignement, gras, etc.) relatives aux éléments à revoir – en composant ou en retouchant son texte à l'aide des opérations d'effacement, de recherche, de remplacement, de déplacement et d'ajout – en concevant la présentation de son texte à l'aide de diverses fonctions (marge, alignement, puces, police, insertion, etc.) – en vérifiant son vocabulaire et son orthographe à l'aide du dictionnaire et du correcteur orthographique		
	► DÉVELOPPER LE CONTENU – en assurant la continuité au moyen de différentes formes de reprise (répétition, pronominalisation, synonymie) qui ajoutent ou non à l'information ou à la caractérisation des éléments de l'univers – en évitant toute contradiction ou apparence de contradiction (situation dans le temps, attribution des idées, correspondance entre les actions et les caractéristiques d'un personnage, lien entre les arguments et la thèse, etc.) – en utilisant le système verbal pour situer le propos dans le passé, le présent ou l'avenir – en adoptant les constructions syntaxiques les plus appropriées au genre du texte (phrase infinitive dans une procédure, ellipse en poésie, etc.) – en utilisant un vocabulaire qui contribue à la représentation du sujet ou de l'univers – en utilisant des repères culturels et un vocabulaire qui contribuent à la représentation du sujet ou de l'univers – en s'appuyant, au besoin, sur des discours rapportés		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
RÉDIGER SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	► DÉVELOPPER LE CONTENU (Suite)		
	– en mentionnant ses sources avec le degré de précision requis par la situation – en utilisant des procédés lexicaux et syntaxiques qui permettent de préciser ou de nuancer sa pensée		– en faisant reposer la quête d'équilibre du récit davantage sur l'action ou sur l'évolution psychologique – en caractérisant les personnages par les actions ou les gestes qu'ils font ou subissent, par les paroles qu'ils prononcent et par les observations du narrateur ou d'autres personnages – en développant une suite d'actions ou d'événements qui fait progresser le récit – en proposant, selon le récit, une situation finale qui décrit un état d'équilibre (retour à l'équilibre initial, amélioration ou détérioration) ou qui comporte une évaluation explicite ou implicite de cet état – en utilisant des procédés lexicaux, syntaxiques et stylistiques qui font image pour évoquer une atmosphère, une émotion, un sentiment, une idée, un rythme, etc. – en mettant les images, le rythme et les mises en relief au service du sens général du texte
	► ORGANISER SON TEXTE		
	– en configurant son texte selon une structure dominante appropriée à la situation et au genre choisi – en recourant, au besoin, à l'insertion de renseignements complémentaires ou de synthèses – en insérant de manière appropriée les discours rapportés (verbes introducteurs, ponctuation, harmonisation des temps verbaux et des formes de reprise, etc.) – en recourant à une syntaxe et à un vocabulaire qui permettent de saisir l'articulation de son propos et les liens entre les éléments du contenu – en fournissant des indications relatives à l'organisation générale de son texte (choix typographiques, organisateurs textuels, découpage en paragraphes, etc.) – en donnant un titre explicite ou évocateur à son texte		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
	► ORGANISER SON TEXTE (Suite)		
RÉDIGER SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	– en amenant et en posant le sujet en introduction ou, au contraire, en différant la mention du sujet de la description pour créer un effet d'attente ou de surprise – en annonçant les grandes articulations de son texte si l'ampleur et la complexité du développement le justifient – en reliant et en intégrant des séquences de différents types (description d'un problème ou d'une problématique à l'origine d'une argumentation, récit anecdotique à l'appui d'une explication, etc.) – en rédigeant, si nécessaire, une conclusion qui reformule l'essentiel du propos ou qui en suggère un élargissement possible		– en racontant de façon chronologique ou non – en structurant le texte poétique selon une forme fixe ou libre – en reliant, dans un récit, une situation initiale, un élément perturbateur, un déroulement, un dénouement et, selon le genre, une situation finale – en découpant son texte (paragraphe, strophe, refrain, etc.) pour créer un rythme ou une atmosphère – en reliant et en intégrant des séquences de différents types (dialogue pour contribuer à la vraisemblance ou créer un suspense, explication pour évoquer un fait ou condenser le récit, etc.) – en constituant un champ lexical pour donner de l'unité au texte
	► ADOPTER UN POINT DE VUE ET LE MAINTENIR		
	– en situant, s'il y a lieu, le moment de l'énonciation – en manifestant ou en masquant, s'il y a lieu, la nature de ses rapports avec son sujet (attitude de distanciation ou d'engagement) et avec son destinataire (degré de familiarité, position hiérarchique, situation de demande, etc.) – en adoptant un ton qui contribue à produire l'effet recherché (rassurer, s'imposer, émouvoir, etc.) – en utilisant la variété de langue, les pronoms et les formules de contact appropriés à la situation – en accompagnant les discours rapportés de marques de modalité, s'il y a lieu		– en présentant le récit par l'intermédiaire d'un narrateur, omniscient ou non – en recourant à un ou plusieurs énonciateurs – en variant les façons d'attribuer les propos aux énonciateurs et de caractériser leur manière de s'exprimer (commentaire introducteur, phrase incise, groupe incident, etc.) – en situant, dans le temps et l'espace, les énonciateurs propres à l'univers du récit
	– en départageant ses propos personnels de ceux empruntés à d'autres – en faisant preuve de rigueur intellectuelle dans l'attribution des idées et des discours rapportés		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
RÉVISER, AMÉLIORER ET CORRIGER SON TEXTE : STRATÉGIES	► DIVERSIFIER SES MOYENS DE RÉVISION		
	– en procédant à des relectures sous différents angles ou selon diverses modalités (lecture à haute voix, lecture non linéaire, etc.) – en s’imposant un temps d’arrêt avant de relire son texte – en confrontant régulièrement son texte à son analyse de la situation, à sa planification et aux exigences de la tâche – en tenant compte des diagnostics antérieurs et de son profil de scripteur – en adoptant une démarche de détection des erreurs – en se référant à ses annotations relatives aux ajustements ou aux vérifications à faire – en demandant à différents lecteurs des commentaires sur l’ensemble de son texte (clarté, intérêt, effet, etc.) et sur des aspects particuliers – en comparant son texte avec des productions analogues (textes de ses pairs, textes modèles) ou avec ses productions antérieures – en se référant à des critères d’évaluation – en comparant différentes possibilités de formulation ou d’organisation – en réécrivant son texte, en tout ou en partie, en fonction d’améliorations ciblées – en utilisant la phrase de base pour vérifier la construction de ses phrases et leur ponctuation – en utilisant différents outils (dictionnaire, correcteur orthographique, grammaire, etc.)		
	► RECONSIDÉRER LE CONTENU – en s’assurant de la clarté du propos et du caractère opportun de son développement – en évaluant l’ampleur des séquences enchâssées et leur apport au sens du texte – en reformulant, en ajoutant des précisions, en condensant le texte ou en supprimant des détails au besoin – en s’assurant de l’absence de contradiction, de redite et de digression – en s’assurant que les pronoms de reprise correspondent à leurs antécédents et que la construction des phrases empêche les équivoques – en s’assurant que le degré de précision ou le pouvoir évocateur du vocabulaire convient à la situation, au genre et au sujet de son texte ainsi qu’au destinataire – en se référant aux indications analogiques des dictionnaires pour préciser et varier l’expression		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
RÉVISER, AMÉLIORER ET CORRIGER SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	► RECONSIDÉRER LE CONTENU (Suite)		
	– en s’assurant de l’à-propos des idées retenues et de l’angle de traitement adopté – en vérifiant que les références indiquées sont exactes et complètes et, dans le cas de sites Internet, que les pages sont actives – en s’interrogeant sur l’utilité et la nécessité des discours rapportés, des séquences enchâssées et de l’insertion de schémas, d’illustrations, de graphiques, etc.		– en s’assurant que le choix et la caractérisation des éléments de l’univers contribuent à l’unité du texte – en évaluant l’apport des images, des symboles et du champ lexical au sens et à l’unité du texte
	► RECONSIDÉRER L’ORGANISATION		
	– en s’assurant que l’ordre des éléments sert le mieux possible son propos – en s’assurant que les différentes marques d’organisation sont appropriées au sens du texte et au genre choisi – en vérifiant que la syntaxe et le vocabulaire explicitent suffisamment les liens entre les éléments du contenu – en s’assurant que la syntaxe et la ponctuation favorisent l’intégration harmonieuse des séquences et des discours rapportés – en vérifiant l’harmonisation des temps verbaux – en vérifiant si l’emplacement et la façon d’insérer des éléments complémentaires (renvois, illustrations, tableaux, etc.) favorisent la lecture et la compréhension		
	► RECONSIDÉRER LE POINT DE VUE		
	– en s’assurant que le point de vue est constant et, s’il y a lieu, que les changements sont intentionnels – en s’assurant que le texte met en évidence ce qui doit l’être (le sujet, son attitude par rapport au sujet ou au destinataire, l’effet recherché, etc.) et qu’il donne de soi et du destinataire l’image souhaitée – en s’assurant que ses choix lexicaux, syntaxiques et stylistiques servent le propos et révèlent le ton souhaité – en s’assurant, s’il y a lieu, que le moment, le lieu ou les circonstances de l’énonciation sont clairement identifiables – en s’assurant que les auteurs des idées et des discours rapportés ainsi que les interlocuteurs des dialogues sont aisément identifiables – en s’assurant que la variété de langue et le vocabulaire sont appropriés à la situation, au genre de son texte et à l’effet recherché		
	– en s’assurant de respecter le sens initial des discours rapportés – en accordant une attention particulière aux mots fortement marqués sur le plan idéologique		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
RÉVISER, AMÉLIORER ET CORRIGER SON TEXTE : STRATÉGIES (Suite)	► VÉRIFIER LE VOCABULAIRE, LA SYNTAXE, LA PONCTUATION ET L'ORTHOGRAPHE – en s'assurant que les mots utilisés appartiennent à la langue française et ont le sens approprié – en remplaçant les emprunts critiqués par leur équivalent en français – en s'assurant que le contexte ou des marques spécifiques permettent d'interpréter comme intentionnel l'emploi d'un mot étranger ou appartenant à une variété de langue autre que standard – en tenant compte des nuances de sens pour juger de l'emploi judicieux d'un synonyme ou d'un marqueur de relation – en s'assurant que les structures des phrases, la concordance des temps verbaux, la ponctuation et les accords sont adéquats – en recourant, au besoin, à des manipulations syntaxiques et à une grammaire – en vérifiant que l'insertion de discours rapportés respecte les exigences lexicales et syntaxiques – en se référant à sa connaissance des régularités de la langue et des modèles de conjugaison – en utilisant un dictionnaire usuel et analogique, un dictionnaire des difficultés de la langue, un recueil de conjugaison ou des ouvrages spécialisés – en utilisant un correcteur orthographique et en faisant preuve d'esprit critique à l'égard des corrections proposées		
	► RÉDIGER LA VERSION DÉFINITIVE DE SON TEXTE – en s'assurant de faire et d'harmoniser les différents ajustements nécessaires – en reconsidérant, dans leur ensemble, le contenu, l'organisation et le point de vue – en adaptant la mise en pages au contexte et au support de diffusion		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE : STRATÉGIES	► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR SA DÉMARCHE		
	– en s’interrogeant, pendant la tâche, sur l’efficacité de sa démarche et de ses stratégies – en explicitant le choix de sa démarche et de ses stratégies au regard de la situation – en évaluant sa capacité à ajuster sa planification et ses stratégies en cours d’écriture – en confrontant sa démarche avec celle de ses pairs – en comparant son texte provisoire ou diverses versions de son texte et sa version finale – en évaluant sa capacité à détecter les erreurs et les améliorations souhaitables dans ses textes et dans ceux des autres – en évaluant sa capacité à corriger ses erreurs, à améliorer son texte et à proposer des pistes de solution aux autres – en évaluant sa capacité à collaborer avec ses pairs à l’une ou l’autre étape du processus		
	► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR LE RÉSULTAT DE LA TÂCHE		
	– en évaluant sa capacité à anticiper et à consacrer les efforts nécessaires pour satisfaire aux exigences de la tâche et pour relever le défi proposé ou celui qu’on s’est donné – en s’appuyant sur son analyse de la situation pour juger de l’effet d’ensemble de son texte – en utilisant les critères d’évaluation propres à la tâche – en confrontant son évaluation avec celle de son enseignant et celle de ses pairs		
	► SITUER SON RAPPORT À LA SITUATION DE COMMUNICATION		
	– en reconnaissant les paramètres de la situation qu’il paraît plus facile de circonscrire et de prendre en considération – en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d’adaptation à des situations qui touchent principalement l’information, la pensée critique ou la création – en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d’adaptation à des situations qui demandent un traitement plutôt objectif ou plutôt subjectif		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	INFORMER en élaborant des descriptions et des explications	APPUYER SES PROPOS en élaborant des justifications et des argumentations	CRÉER en élaborant des textes « littéraires »
ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHÉ : STRATÉGIES (Suite)	► ÉVALUER L'APPORT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE AU DÉVELOPPEMENT DE SA COMPÉTENCE – en se référant aux traces de ses productions dans différents contextes – en mettant en évidence les connaissances générales, les repères culturels, les stratégies, les notions et les concepts nouvellement acquis et ceux qui ont été consolidés ou approfondis – en trouvant d'autres contextes où les ressources mobilisées pourraient être utilisées en français et dans les autres disciplines – en s'interrogeant sur sa capacité d'intégrer dans ses textes des éléments textuels, linguistiques et culturels observés en lecture – en s'interrogeant sur ce qui peut être pris en charge individuellement et sur ce qui doit l'être avec de l'aide – en considérant sa fluidité d'écriture ainsi que son aisance à développer et à organiser un contenu, à adopter et maintenir un point de vue et à orthographier correctement son texte		
	► SE FIXER DE NOUVEAUX DÉFIS – en visant l'accroissement de son autonomie, en particulier à l'égard du processus et de l'utilisation des outils de référence ainsi que des outils technologiques – en tenant compte de divers éléments (diagnostics, commentaires de l'enseignant, rétroactions des pairs, etc.) pour choisir ce sur quoi il conviendrait de mettre l'accent en priorité		

Communiquer oralement selon des modalités variées : familles de situations, processus et stratégies

Les élèves doivent être confrontés aux exigences de quatre familles de situations qui demandent de tenir compte de l'ensemble des paramètres de la communication pour répondre efficacement à une grande diversité de besoins et d'intentions. Lorsqu'ils s'informent, informent, confrontent et défendent des idées, tout comme lorsqu'ils découvrent des œuvres de création, ils expérimentent un large éventail de procédés textuels et linguistiques. Pour construire du sens et intervenir oralement, ils adoptent un processus non linéaire (*Planifier son écoute et sa prise de parole; Comprendre et interpréter des productions orales; Prendre la parole individuellement et en interaction; Réagir à l'écoute; Ajuster sa prise de parole; Évaluer l'efficacité de sa démarche*). La mise en œuvre de ce processus leur demande de mobiliser des stratégies qui les amènent à faire appel à des notions, à des concepts et à des repères culturels (formules de contact adaptées à certaines situations, débit adapté à certaines catégories de personnes, etc.). Ils apprennent ainsi à recourir à diverses stratégies et à choisir celles qui leur sont les plus utiles dans une situation précise. Ces stratégies peuvent convenir à l'ensemble des familles de situations ou seulement à certaines d'entre elles.

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

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

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	► ANALYSER LA SITUATION DE COMMUNICATION – en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la communication, de leur importance relative et de leur interdépendance – en cernant l'enjeu de la situation de communication			
PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES	– en se situant en tant que récepteur	– en se situant en tant qu'énonciateur	– en se situant en tant qu'énonciateur et récepteur	– en se situant en tant que récepteur
	► DÉTERMINER SA DÉMARCHE D'ÉCOUTE OU DE PRISE DE PAROLE Analyser la tâche ou le projet – en tenant compte des conditions de réalisation (exigences, temps alloué, modalité de travail, etc.) – en anticipant d'éventuelles difficultés et des solutions – en tenant compte du genre de production – en évoquant des sources possibles d'inspiration (genres, locuteurs, etc.) – en prévoyant des façons d'obtenir, à divers moments, de la rétroaction sur différents aspects de sa production Cerner le défi lié à la tâche ou au projet (<i>diversifier ses sources d'information, prendre des notes structurées, se familiariser avec un rôle coopératif ou un genre de communication, utiliser un logiciel de présentation, etc.</i>) – en tenant compte de ses caractéristiques d'auditeur, d'interlocuteur ou de locuteur (capacité d'attention, connaissance des ressources, capacité de réponse et d'autorégulation, aisance relationnelle, préférence pour un genre, etc.) – en précisant son ou ses intentions ou besoins (apprendre, structurer sa pensée, agir à titre de porte-parole, faire valoir une idée, etc.) – en prenant en considération son habileté à utiliser un support sonore ou audiovisuel ou divers outils technologiques (magnétophone, webcam, etc.) Choisir sa manière d'écouter ou de prendre la parole – en tenant compte de la possibilité de poser des questions ou de faire plus d'une écoute – en tenant compte de l'ampleur, de la densité et de la nature de la production ou du document – en prévoyant la façon de garder des traces de son d'écoute (schématisation, résumé, cybercarnet, etc.) ou de sa prise de parole (enregistrement) – en tenant compte des bruits environnants ou des sources d'interférence – en tenant compte de la possibilité de reprise si la diffusion est différée Préciser ses besoins d'information – en cernant le plus possible l'information à chercher – en déterminant les sources à consulter et les liens à établir entre elles – en considérant les genres qui peuvent convenir à la situation – en prévoyant une façon de conserver et d'utiliser ses notes de lecture ou d'écoute ainsi que ses références			

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	▶ ANTICIPER LE CONTENU, L'ORGANISATION OU LE POINT DE VUE	▶ DÉTERMINER LE CONTENU DE SA PRISE DE PAROLE		▶ ANTICIPER LE CONTENU, L'ORGANISATION OU LE POINT DE VUE
PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES (Suite)	– en activant ses repères culturels et ses connaissances sur le sujet, la source et le support – en considérant la nature du sujet (événement; problématique; hypothèse; sentiment, opinion, croyance; etc.) – en réfléchissant aux angles sous lesquels le sujet peut être abordé ou aux prises de position auxquelles il peut donner lieu – en établissant un lien entre le genre ou le média et l'adoption d'un point de vue – en tenant compte des marques d'organisation ainsi que du genre et du type de texte – en s'appuyant sur sa connaissance du support et sur la possibilité d'avoir accès à des documents complémentaires	– en précisant la nature du sujet (fait, affirmation, problème, opinion, manière de procéder, etc.) et les idées qui s'y rattachent – en choisissant d'aborder le sujet sous l'angle du <i>quoi</i>, du <i>comment</i> ou du <i>pourquoi</i> ou de le traiter sous plus d'un angle – en sélectionnant les aspects ou les sous-aspects qui permettent d'assurer une représentation du sujet – en sélectionnant les éléments qui permettent d'établir un rapport de causalité pour justifier une manière d'être, d'agir ou de penser – en trouvant, au besoin, des illustrations, des exemples, des analogies, des citations ou d'autres éléments complémentaires (schéma, graphique, etc.) – en délimitant les questions ou les problèmes que le sujet pose au destinataire		– en activant ses repères culturels et ses connaissances sur la source et le support – en activant ses connaissances relatives aux œuvres de création (genres, univers; metteurs en scène, scénaristes, etc.) – en s'interrogeant sur la possibilité d'établir des liens avec des lectures ou des expériences culturelles
		– en considérant les prises de position auxquelles le sujet donne lieu ou peut donner lieu – en précisant la thèse à défendre et en la formulant provisoirement – en sélectionnant les arguments (fait, discours rapporté, repère culturel, modèle théorique, donnée statistique, etc.) à privilégier pour défendre une thèse – en prévoyant une contre-thèse et des contre-arguments		
		▶ DÉTERMINER L'ORGANISATION DE SA PRISE DE PAROLE		
		– en tenant compte des caractéristiques du genre de production choisi – en se donnant un plan d'ensemble – en déterminant à quel moment il est préférable de faire référence à un discours rapporté ou d'utiliser un support visuel ou sonore – en anticipant la possibilité de conclure par l'élargissement du propos ou par une synthèse – en précisant son rôle (animateur, porte-parole, etc.), s'il y a lieu – en précisant les modalités de prise de parole (durée et ordre des interventions, attribution des tours de parole, etc.) – en anticipant les réactions de l'auditeur ou de l'interlocuteur		

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
		► DÉTERMINER L'ORGANISATION DE SA PRISE DE PAROLE (Suite) – en se donnant un principe général de mise en relation des éléments qui décrivent une réalité fixe, mobile ou évolutive (succession dans le temps, progression vers l'élément le plus nouveau, regroupement par similitude, etc.) – en se donnant un principe général de mise en relation des éléments de l'explication (progression de conséquence à cause ou l'inverse, enchaînement de causes, etc.) – en choisissant des procédés explicatifs (définir, exemplifier, etc.)	– en répertoriant les idées ou les arguments qui concernent un même aspect – en anticipant diverses possibilités d'enchaînement des arguments et des autres éléments du contenu – en anticipant l'éventualité d'un changement d'opinion de la part de l'interlocuteur – en optant pour des procédés qui permettent de réfuter un argument ou de soutenir une explication argumentative	

PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE :
STRATÉGIES (Suite)

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES (Suite)	► DÉTERMINER LE POINT DE VUE			
	<i>Préciser ses rapports avec le destinataire et le sujet</i> – en cernant les caractéristiques à privilégier chez l'auditeur ou l'interlocuteur – en s'interrogeant sur la perception que l'auditeur ou l'interlocuteur a de soi et du sujet – en évaluant l'avantage de manifester ou de masquer son attitude à l'égard de son propos ou, s'il y a lieu, à l'égard de son auditeur ou de son interlocuteur <i>Préciser l'effet recherché</i> – en évaluant la pertinence, selon le genre de prise de parole, de susciter une émotion, une impression ou un intérêt particulier – en réfléchissant à l'image qu'on veut donner de soi et de son auditeur ou de son interlocuteur (maîtrise ou non d'un savoir, appartenance sociale, champ d'intérêt, etc.) – en portant attention aux formules de contact habituellement liées au genre – en choisissant le ton à adopter (neutre, didactique, conciliant, etc.) – en prévoyant, au besoin, des moyens d'assurer sa crédibilité (recours à une autorité reconnue, à une source fiable, évocation d'un trait marquant de sa personnalité, etc.) – en répertoriant les procédés permettant le mieux de clarifier ou de préciser sa pensée (définition, paraphrase, exemplification, etc.) – en choisissant de s'exprimer de façon plutôt objective ou plutôt subjective			
	– en explorant des procédés pour piquer la curiosité, rassurer, déstabiliser, etc.	– en explorant des procédés pour accréditer ses propos, sensibiliser, convaincre, etc. – en tenant compte de la stratégie argumentative choisie (engagement pour la réfutation, distanciation plus ou moins grande pour l'explication argumentative)		
► AJUSTER SA DÉMARCHE				
– en se rappelant régulièrement les exigences de la tâche, l'échéancier et les ressources à sa disposition – en s'interrogeant sur la nécessité de considérer d'autres aspects, de consulter de nouvelles sources ou d'utiliser d'autres ressources – en comparant sa façon de planifier et de réaliser la tâche ou le projet avec les façons de faire de ses pairs – en résolvant rapidement les difficultés liées aux ressources, aux outils ou à la modalité de travail				

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	► DIVERSIFIER SES FAÇONS DE RÉSOUDRE SES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ET D'INTERPRÉTATION <i>Tirer profit de son bagage de connaissances</i> – en attribuant provisoirement un sens à un mot inconnu à partir de divers indices (sens général des propos, champ lexical, variété de langue, intonation, mimique, etc.) – en étant attentif aux éléments non verbaux qui se substituent à l'énonciation ou qui la complètent – en s'interrogeant sur la possibilité d'autres significations <i>Tirer profit de ressources externes</i> – en cherchant des renseignements spécifiques ou complémentaires dans des ouvrages de référence ou à l'aide d'outils diversifiés (archives sonores ou audiovisuelles, encyclopédie, Internet, etc.) – en sollicitant l'avis de personnes-ressources – en comparant sa compréhension et son interprétation avec celles d'autres auditeurs, spectateurs ou interlocuteurs – en questionnant le locuteur ► ÉTABLIR LE CONTACT ET CONTRIBUER AU MAINTIEN DE LA COMMUNICATION – en portant attention à la position de son corps et à la direction de son regard – en manifestant son adhésion ou son opposition, son intérêt ou sa compréhension au moyen d'éléments verbaux, paraverbaux ou non verbaux, selon le cas – en respectant les règles établies pour prendre la parole ou mettre fin à la communication			
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES	– en s'appuyant sur sa connaissance de l'auditeur ou de l'interlocuteur pour attirer son attention, susciter son intérêt ou établir une connivence – en offrant à son auditoire la possibilité d'intervenir – en portant attention aux signes qui révèlent un moment propice pour prendre la parole – en se référant, au besoin, à un aide-mémoire schématique plutôt qu'à un texte suivi, de manière à pouvoir garder un contact visuel aussi constant que possible avec l'auditeur ou l'interlocuteur			

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (Suite)	► DÉGAGER CE QUI CONFÈRE UNE UNITÉ AU DOCUMENT, À L'INTERVENTION OU À LA PRODUCTION – en mettant en relation le contenu, l'organisation et le point de vue – en mettant en relation le lexique, la variété de langue et le genre – en mettant en relation le sens des propos et le traitement visuel ou sonore – en mettant en relation les éléments et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux			► DÉGAGER CE QUI CONFÈRE UNE UNITÉ À L'ŒUVRE – en mettant en relation le contenu, l'organisation et le point de vue – en mettant en relation le lexique, la variété de langue et le genre – en mettant en relation le sens des propos et le traitement visuel ou sonore – en mettant en relation les éléments et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux
	► CERNER LE CONTENU DU DOCUMENT, DE L'INTERVENTION OU DE LA PRODUCTION <i>Situer le contexte</i> – en tenant compte du média, du support et de la date de production – en s'appuyant sur des repères historiques et géographiques pour situer l'information – en s'appuyant sur des repères linguistiques et culturels pour mettre en perspective le traitement du sujet et des valeurs	► DÉVELOPPER LE CONTENU OU CONTRIBUER À SON DÉVELOPPEMENT <i>Préciser sa pensée</i> – en assurant la continuité au moyen de diverses formes de reprise – en adoptant un vocabulaire qui favorise l'explicitation des idées – en distinguant les faits des hypothèses et des opinions, les questions des commentaires – en s'appuyant sur des repères culturels qui aident à la représentation du sujet – en s'appuyant, au besoin, sur des discours rapportés qui permettent de situer, d'exemplifier ou d'accréditer ses propos – en clarifiant, au besoin, sa compréhension ou son interprétation à l'aide de questions, de reformulations ou de commentaires explicites	► CERNER LE CONTENU DE L'ŒUVRE <i>Situer le contexte</i> – en tenant compte du média, du support et de la date de production – en s'appuyant sur des repères historiques et géographiques qui permettent de situer le référent – en s'appuyant sur des repères linguistiques et culturels pour mettre en perspective le traitement du thème et des valeurs	

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES;
PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (Suite)

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	► CERNER LE CONTENU DU DOCUMENT, DE L'INTERVENTION OU DE LA PRODUCTION (Suite)	► DÉVELOPPER LE CONTENU OU CONTRIBUER À SON DÉVELOPPEMENT (Suite)		► CERNER LE CONTENU DE L'ŒUVRE (Suite)
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (Suite)	Mettre en relation des éléments d'information – en dégagant précisément le sujet décrit, expliqué ou argumenté ainsi que les aspects traités – en départageant les idées principales et secondaires – en départageant les faits des opinions – en mettant en évidence les éléments redondants, complémentaires et contradictoires – en dégagant ce qui est implicite à partir des liens établis entre différents repères	Faire preuve de rigueur – en évitant toute contradiction ou apparence de contradiction – en mentionnant ses sources avec le degré de précision requis par la situation – en évitant la redondance et les répétitions inutiles ainsi que le développement indu d'éléments accessoires ou d'évidences contextuelles		Aborder l'œuvre sous différents angles (univers, époque, milieu, personnages, valeurs véhiculées, etc.) – en s'intéressant aux éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux – en établissant des liens entre le thème abordé ou ce qui est évoqué et son traitement (décor, mise en scène, éclairage, sonorisation, etc.) – en dégagant ce qui est vraisemblable ou non – en dégagant le moteur de l'action (quiproquo, conflit, etc.) et les éléments qui confèrent à l'œuvre un caractère comique, dramatique ou tragique
	Relever certains éléments du document, de l'intervention ou de la production – en jugeant du caractère essentiel ou accessoire, utile ou intéressant des éléments en fonction de la tâche ou du projet – en départageant ce qu'il faut prélever intégralement, reformuler et schématiser – en adoptant un angle particulier ou nouveau pour regrouper les éléments – en recourant à divers procédés (définition, exemplification, croquis, etc.) pour conserver la trace du sens contextuel des extraits – en gardant précisément la trace de ses sources et des énonciateurs des propos	Décrire ou expliquer – en explicitant le <i>quoi</i> ou le <i>comment</i> d'une réalité (objet, processus, projet, résultat d'une discussion, etc.) – en établissant un rapport de causalité entre des réalités (affirmations, faits, phénomènes, attitudes, etc.)	Comparer, justifier ou argumenter – en explicitant des opinions, des hypothèses ou des prises de position à l'égard d'une réalité (croyance, valeur, choix de société, etc.) – en formulant une thèse – en utilisant des arguments fondés – en tirant profit d'une stratégie argumentative	

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	► CERNER L'ORGANISATION DU DOCUMENT, DE L'INTERVENTION OU DE LA PRODUCTION Reconnaître des marques de genre – en tenant compte du ou des supports et des caractéristiques du ou des médias – en tenant compte du rôle et du nombre des énonciateurs en présence Dégager le plan – en s'appuyant sur le découpage explicite et sur les organisateurs textuels – en mettant en évidence le fil conducteur des propos – en faisant ressortir la progression de l'information Reconnaître la structure du propos – en activant ses connaissances sur les séquences textuelles – en dégageant l'introduction, le développement et la conclusion – en dégageant l'ordre de présentation des éléments – en dégageant les changements de sujet qui balisent l'échange entre des interlocuteurs – en observant les stratégies de transition du locuteur ou de l'interlocuteur	► ORGANISER SES PROPOS OU CONTRIBUER À L'ORGANISATION DES PROPOS Introduire et conclure – en tenant compte des exigences du genre et du rôle à remplir – en amenant et en posant le sujet en introduction – en annonçant les grandes articulations de ses propos (présentation d'un plan, sujet divisé) si l'ampleur et la complexité du développement le justifient – en concluant, s'il y a lieu, par un rappel d'éléments essentiels, une synthèse ou la proposition d'un élargissement du sujet Baliser le développement – en fournissant des indications relatives à l'organisation générale ou spécifique de ses propos (organisateurs textuels, marqueurs de relation, prosodie, signaux visuels, etc.) – en recourant à des rappels ou à des synthèses, au besoin – en évitant les coq-à-l'âne – en utilisant, au besoin, un support matériel Intervenir – en se référant à des propos ou à une façon de dire antérieurs – en précisant à quoi se rapportent ses propos si le délai d'intervention, l'abondance ou la diversité des échanges le nécessitent – en expérimentant différentes façons d'enchaîner des propos (parole en écho, reformulation, question, etc.) – en tirant profit des pauses de l'interlocuteur pour prendre la parole	► CERNER L'ORGANISATION DE L'ŒUVRE – en tenant compte du ou des supports – en tenant compte du rôle et du nombre des énonciateurs en présence – en mettant en évidence le fil conducteur des propos – en dégageant l'ordre de présentation des éléments et en faisant ressortir leur progression – en la comparant, s'il y a lieu, avec l'œuvre écrite correspondante	

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES;
PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (Suite)

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES;
PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (Suite)

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	► CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ DANS LE DOCUMENT, L'INTERVENTION OU LA PRODUCTION	► ADOPTER ET MAINTENIR UN POINT DE VUE		► CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ DANS L'ŒUVRE
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (Suite)	Reconnaître l'énonciateur – en étant attentif aux marques qui dénotent une appartenance géographique ou sociale – en étant attentif à la hauteur, à la portée et au timbre de la voix – en étant attentif au volume, au débit et au rythme de la voix Attribuer les propos à l'énonciateur approprié – en se référant aux renseignements fournis explicitement (affiche publicitaire, programme, générique, etc.) – en s'appuyant sur le contexte pour identifier l'énonciateur dont le nom ou le statut n'est pas spécifié – en départageant les énonciateurs des discours directs et des discours rapportés Dégager l'orientation donnée aux propos – en discernant les valeurs présentées ou véhiculées – en mettant en évidence la portée particulière que les éléments du contenu et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux confèrent aux propos (évocation d'un état d'âme, indice de l'implication d'un personnage, etc.) – en établissant un lien entre le ton et le genre – en portant attention aux marques d'intonation qui assurent des mises en relief	Se situer – en précisant, s'il y a lieu, le moment de l'énonciation, particulièrement dans le cas de l'utilisation de discours rapportés ou d'une production en différé – en manifestant, s'il y a lieu, son attitude par rapport au sujet, notamment pour signaler un accord ou une opposition et pour assurer une mise en relief – en manifestant, s'il y a lieu, son attitude par rapport à son destinataire, notamment pour favoriser la communication – en masquant, s'il y a lieu, son attitude par rapport à son sujet ou à son destinataire – en tenant compte, s'il y a lieu, de la stratégie argumentative pour faire preuve de neutralité ou d'engagement Rapporter des propos – en départageant ses propos personnels de ceux empruntés à d'autres – en s'assurant de respecter le sens initial des discours rapportés Choisir une variété de langue – en étant attentif aux jugements sociaux associés aux variétés de langue – en tenant compte de l'enjeu de la situation et de l'effet recherché auprès du destinataire – en tendant, d'une manière générale, à l'utilisation de la langue standard – en étant attentif aux constructions qui sont des sources fréquentes d'erreur Intéresser son destinataire – en recourant à divers procédés pour capter l'attention (mention différée du sujet, changement de débit, posture, etc.) – en adoptant un ton qui contribue à produire l'effet recherché (rassurer, s'imposer, émouvoir, etc.) – en cherchant à éviter les tics verbaux, paraverbaux et non verbaux		Reconnaître l'énonciateur – en distinguant, s'il y a lieu, le narrateur des personnages d'un récit – en étant attentif aux marques qui dénotent une appartenance géographique ou sociale – en étant attentif à la hauteur, à la portée et au timbre de la voix – en étant attentif au volume, au débit et au rythme de la voix Dégager l'orientation donnée aux propos – en discernant les valeurs présentées ou véhiculées – en mettant en évidence la portée particulière que les éléments du contenu et les procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux confèrent aux propos (évocation d'un état d'âme, indice de l'implication d'un personnage, etc.) – en établissant un lien entre le ton et le genre – en portant attention aux marques d'intonation qui assurent des mises en relief – en observant l'effet produit par la variété de langue utilisée Reconnaître l'attitude de l'énonciateur – en dégagant le rapport que l'énonciateur établit avec le destinataire (supériorité, familiarité, complicité, etc.)

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
COMPRENDRE ET INTERPRÉTER DES PRODUCTIONS ORALES; PRENDRE LA PAROLE INDIVIDUELLEMENT ET EN INTERACTION : STRATÉGIES (Suite)	► CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ DANS LE DOCUMENT, L'INTERVENTION OU LA PRODUCTION (Suite)			► CERNER LE POINT DE VUE ADOPTÉ DANS L'ŒUVRE (Suite)
	– en observant l'effet produit par la variété de langue utilisée – en mettant en évidence ce sur quoi porte la recherche d'influence, s'il y a lieu – en conservant la trace du point de vue de l'énonciateur quand un extrait est prélevé Reconnaître l'attitude de l'énonciateur – en dégagant le rapport que l'énonciateur établit avec le destinataire (supériorité, familiarité, complicité, etc.) – en dégagant l'image de l'énonciateur et du destinataire suggérée en particulier par le choix du sujet, le degré de complexité ou de vulgarisation des propos et les marques de modalité – en dégagant le rapport d'engagement ou de distanciation que l'énonciateur établit de façon nette ou relative avec son sujet – en établissant un lien entre les marques d'engagement ou de distanciation et la stratégie argumentative, s'il y a lieu – en mettant en évidence les moyens utilisés par l'énonciateur pour établir sa crédibilité, s'il y a lieu Déterminer si le point de vue est constant pour un même locuteur et dans l'ensemble du document, de l'intervention ou de la production – en dégagant le caractère plutôt objectif ou plutôt subjectif des énoncés à l'aide des marques de modalité – en étant attentif aux attitudes contradictoires de l'énonciateur			– en dégagant le rapport d'engagement ou de distanciation que l'énonciateur établit de façon nette ou relative avec son sujet – en étant attentif aux contradictions réelles ou apparentes de l'énonciateur (ironie, duplicité d'un personnage, etc.) – en dégagant, s'il y a lieu, l'image que le narrateur ou les personnages donnent des personnages d'un récit et de leurs rapports – en dégagant l'image de l'énonciateur suggérée par la prise de parole à la 1^{re} ou à la 3^e personne dans le texte poétique, la chanson ou le monologue – en se référant au contexte pour interpréter la présence ou l'absence de formules d'ouverture et de clôture de la prise de parole et des dialogues ainsi que le choix des formules retenues – en déterminant si le point de vue est constant

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	► RECONNAÎTRE LES EFFETS SUSCITÉS PAR LES PROPOS ENTENDUS	► AJUSTER SON INTERVENTION		► RECONNAÎTRE LES EFFETS SUSCITÉS PAR LES PROPOS ENTENDUS
RÉAGIR À L'ÉCOUTE; AJUSTER SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES	– en étant sensible aux émotions et aux impressions ressenties – en étant attentif à ce que les propos permettent d'apprendre ou de découvrir – en étant attentif aux idées et aux prises de position	– en tenant compte des réactions et des rétroactions de l'auditoire ou de l'interlocuteur – en modifiant l'angle adopté pour aborder le sujet – en ajoutant ou en retranchant des éléments (exemples, aspects, etc.) – en modifiant le rythme, le volume, le débit, l'intonation ou la prononciation – en reformulant de façon à rectifier ou à préciser l'emploi d'un mot – en se référant à sa connaissance de la langue standard – en adaptant son utilisation des supports technologiques		– en étant sensible aux émotions et aux impressions ressenties – en étant attentif à ce que les propos permettent d'apprendre ou de découvrir – en étant attentif aux idées et aux prises de position – en étant attentif à la dimension esthétique
	► EXPLICITER ET JUSTIFIER SES RÉACTIONS	► SOLLICITER UNE RÉTROACTION		► EXPLICITER ET JUSTIFIER SES RÉACTIONS
	– en se référant à son profil d'auditeur et d'interlocuteur – en se référant aux valeurs et aux repères culturels présents dans les propos – en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences – en se référant à la façon d'aborder le sujet – en s'appuyant sur les caractéristiques du locuteur, de l'interlocuteur ou du média – en se situant par rapport à la variété de langue utilisée et aux autres éléments verbaux – en s'appuyant sur des éléments paraverbaux et non verbaux	– en validant la compréhension de son auditoire ou de son interlocuteur – en validant son interprétation des réactions de l'auditoire ou de l'interlocuteur		– en se référant à son profil d'auditeur – en se référant aux valeurs et aux repères culturels présents dans les propos – en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences – en se référant à la façon d'aborder le thème – en s'appuyant sur les caractéristiques du locuteur ou du support – en se situant par rapport à la variété de langue utilisée et aux autres éléments verbaux – en s'appuyant sur des éléments paraverbaux et non verbaux – en tenant compte de la conformité ou de l'écart par rapport aux modèles du genre et aux stéréotypes

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	► CONSOLIDER, NUANCER OU RÉVISER SES RÉACTIONS – en comparant ses réactions avec celles éprouvées dans d'autres situations – en confrontant ses réactions avec celles d'autres auditeurs ou interlocuteurs – en comparant ses réactions avec celles éprouvées à l'égard d'autres productions médiatiques			► CONSOLIDER, NUANCER OU RÉVISER SES RÉACTIONS – en comparant ses réactions avec celles éprouvées dans d'autres situations – en confrontant ses réactions avec celles d'autres auditeurs – en comparant ses réactions avec celles éprouvées à l'égard d'autres productions
RÉAGIR À L'ÉCOUTE; AJUSTER SA PRISE DE PAROLE : STRATÉGIES (Suite)	► FOURNIR UNE RÉTROACTION – en l'explicitant et en la justifiant – en proposant des pistes d'amélioration relatives au contenu, à l'organisation ou au point de vue – en proposant des pistes d'amélioration relatives aux éléments verbaux, paraverbaux ou non verbaux – en se situant dans une perspective constructive – en étant sensible aux caractéristiques de l'interlocuteur			

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR SA DÉMARCHE – en s'interrogeant, pendant la tâche, sur l'efficacité de sa démarche et de ses stratégies – en explicitant le choix de sa démarche et de ses stratégies d'écoute et de prise de parole au regard de la situation – en évaluant sa capacité d'ajuster sa planification et ses stratégies en cours d'écoute et de prise de parole – en confrontant sa démarche avec celle de ses pairs – en évaluant sa capacité de détecter ses erreurs dans ses prises de parole et dans celles des autres – en évaluant sa capacité d'améliorer sa prise de parole et son écoute et de proposer des pistes de solution aux autres – en évaluant sa capacité de collaborer avec ses pairs à l'une ou l'autre étape du processus			
ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE : STRATÉGIES	– en évaluant la pertinence d'avoir utilisé, s'il y a lieu, un ou des supports sonores, visuels ou audiovisuels			
	► POSER UN REGARD CRITIQUE SUR LE RÉSULTAT DE LA TÂCHE – en mesurant l'écart entre son anticipation et le résultat final de son travail – en évaluant sa capacité à anticiper et à consacrer les efforts nécessaires pour satisfaire aux exigences de la tâche et pour relever le défi proposé ou celui qu'on s'est donné – en utilisant les critères d'évaluation propres à la tâche – en confrontant son évaluation avec celle de son enseignant et de ses pairs			
	► SITUER SON RAPPORT À LA SITUATION DE COMMUNICATION – en reconnaissant les paramètres de la situation qui semblent plus faciles à circonscrire et à prendre en considération – en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d'adaptation à des situations qui touchent l'information, la pensée critique ou la création			
	– en prenant conscience de sa difficulté ou de sa facilité d'adaptation à des situations qui demandent un traitement plutôt objectif ou plutôt subjectif			

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

FAMILLES DE SITUATIONS	S'INFORMER en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction	INFORMER en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction	CONFRONTER ET DÉFENDRE DES IDÉES en interagissant oralement	DÉCOUVRIR DES ŒUVRES DE CRÉATION en ayant recours à l'écoute
	► ÉVALUER L'APPORT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE AU DÉVELOPPEMENT DE SA COMPÉTENCE – en faisant le point sur sa connaissance des éléments qui caractérisent sa façon de parler ou celle observée chez d'autres locuteurs (diphthongaison, hésitation, recours à des mots de remplissage, etc.) – en mettant en évidence les connaissances générales, les repères culturels, les stratégies, les notions et les concepts nouvellement acquis et ceux qui ont été consolidés ou approfondis – en trouvant d'autres contextes où les ressources mobilisées pourraient être utilisées en français et dans les autres disciplines – en considérant son aisance à recourir plus spontanément à certaines stratégies d'écoute ou de prise de parole, notamment pour faire face aux difficultés liées au débit ou à l'accent et pour s'ajuster à différents interlocuteurs – en s'interrogeant sur sa capacité d'intégrer dans ses prises de parole des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux observés à l'écoute – en s'interrogeant sur ce qui peut être pris en charge individuellement et sur ce qui doit l'être avec de l'aide ► SE FIXER DE NOUVEAUX DÉFIS – en visant l'accroissement de son autonomie, en particulier à l'égard du processus et de l'utilisation des outils technologiques – en tenant compte de divers éléments (diagnostics, commentaires de l'enseignant, rétroactions des pairs, etc.) pour choisir ce sur quoi il conviendrait de mettre l'accent en priorité			

ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHÉ :
STRATÉGIES (Suite)

Notions et concepts

L'apprentissage explicite et systématique de la langue doit permettre aux élèves d'avoir une représentation claire et juste des notions et concepts étudiés. Il doit aussi leur en faire saisir l'utilité afin qu'ils puissent les utiliser de façon pertinente et efficace dans différentes situations.

Organisation de la section

La section consacrée aux notions et concepts, dont le tableau de la page suivante fournit une vue d'ensemble, comporte sept parties qui font elles-mêmes l'objet de subdivisions :

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

Structure des tableaux de la section

Les notions et concepts sont présentés sous forme de tableaux constitués de trois colonnes :

- la colonne de gauche, *Notions et concepts*, mentionne les éléments généraux et spécifiques à l'égard desquels les élèves doivent se construire une représentation claire et dont ils doivent connaître la désignation pour être en mesure de consulter les ouvrages de référence et d'explicitier leur travail à l'aide du métalangage approprié;
- la colonne du centre, *Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser*, précise les apprentissages requis pour l'ensemble des compétences; il est à noter que, parmi les verbes qui introduisent les énoncés, « reconnaître » désigne des apprentissages associés à la lecture ou à l'écoute et « utiliser », des apprentissages associés à l'écriture ou à la prise de parole;
- la colonne de droite, *Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant*, comporte divers éléments d'information dont des références à des repères culturels, que l'enseignant est invité à enrichir; la bibliographie fournit la référence des ouvrages des auteurs mentionnés.

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

Tableau synthèse des notions et concepts

Situation de communication écrite et orale (p. 88-92)	Organisation du texte (p. 96-103) (Suite)	Grammaire de la phrase (p. 104-111) (Suite)	Grammaire de la phrase (p. 104-111) (Suite)	Lexique (p. 112-117) (Suite)	Langue orale (p. 120-125) (Suite)
Communication (p. 88) Émetteur Récepteur/destinataire Langage Message Réfèrent Énonciation (p. 89) Énoncé Énonciateur Point de vue Marque de modalité Discours rapporté	Séquence argumentative Stratégie argumentative Procédé argumentatif Réfutation Explication argumentative Séquence narrative Récit Procédé narratif Statut du narrateur Situation dans l'espace et le temps Chronologie du déroulement Rythme du déroulement Séquence dialogale Texte poétique	Phrase à construction particulière Phrase impersonnelle, à présentatif, non verbale, infinitive Construction des groupes syntaxiques (p. 105) Constituants des groupes Groupe nominal, adjectival, prépositionnel, verbal, adverbial Fonctions dans les groupes Complément du nom, du pronom, de l'adjectif, du verbe Attribut du sujet, du complément direct du verbe Modificateur du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe Classe de mot Déterminant, nom, pronom, adjectif, verbe, adverbe, préposition, conjonction Liens dans la phrase et entre les phrases (p. 106) Subordination Fonction de la subordonnée : complément de phrase, complément du nom, du verbe ou de l'adjectif, sujet Juxtaposition Coordination Ponctuation Accord dans les groupes et entre les groupes (p. 109) Accord dans le groupe du nom Accord régi par le sujet Accord du verbe Accord de l'adjectif attribut Accord du participe passé employé avec être	Accord régi par le complément direct Accord du participe passé employé avec avoir Conjugaison (p. 110) Verbe régulier et irrégulier Radical et terminaison Auxiliaire de conjugaison Formation des temps simples Formation des temps composés Auxiliaire d'aspect Auxiliaire de modalité Lexique (p. 112-117) Formation des mots (p. 112) Étymologie Dérivation Préfixe Suffixe Composition Téléscopage Famille de mots Emprunt Anglicisme Néologisme Archaisme Sens des mots (p. 114) Sens contextuel Sens propre Sens figuré Polysémie Homonymie Homophonie Paronymie Connotation	Figure de style/procédé stylistique Comparaison Métaphore Métonymie Répétition Gradation Accumulation Relations entre les mots (p. 115) Analogie Inclusion Mot générique Mot spécifique Synonymie Antonymie Champ lexical Combinaison de mots Expression figée Orthographe d'usage et typographie (p. 116) Apostrophe marquant l'élision Majuscule initiale Trait d'union Variétés de langue (p. 118-119) Variation linguistique (p. 118) Francophonie Variété de langue Langue standard (soignée) Langue soutenue (recherchée) Langue familière Langue populaire Langue orale (p. 120-125) Communication (p. 120) Énonciation (p. 120) Énoncé	Éléments verbaux (p. 121) Impropropriété Redondance Cohérence du message verbal (p. 122) Continuité Reprise Reformulation Progression Non-contradiction Pertinence Éléments paraverbaux (prosodiques et vocaux) (p. 123) Intonation Intensité/volume Rythme Débit Pause Hésitation Prononciation Liaison Voix Hauteur Portée Timbre Éléments non verbaux (p. 124) Position Distance Attitude Regard Geste Mimique
Grammaire du texte (p. 93-95)	Grammaire de la phrase (p. 104-111)				
Texte (p. 93) Cohérence textuelle (p. 93) Continuité Reprise de l'information Progression Marque d'organisation Mise en pages Organisateur textuel Marqueur de relation Non-contradiction Pertinence	Construction de la phrase (p. 104) Phrase de base (ou phrase P) Constituants de la phrase Constituant obligatoire Un ou plusieurs constituants facultatifs et mobiles (complément de phrase) Fonction syntaxique Phrase transformée Types de phrase Phrase déclarative, exclamative, impérative, interrogative Forme de phrase Phrase active, emphatique, impersonnelle, négative, neutre, passive, personnelle, positive				
Textes écrits et oraux, courants et littéraires (p. 96) Hypertexte Genre Type de texte Séquence descriptive Procédé descriptif Séquence explicative Procédé explicatif					

Situation de communication écrite et orale
(Voir également la section *Langue orale*, aux pages 120 à 125)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Communication	– Se représenter la communication comme une dynamique relationnelle entre deux ou plusieurs personnes, émetteurs et récepteurs, qui recourent à un ou à plusieurs langages et à un ou plusieurs supports pour échanger des messages dont la production et la réception sont influencées par leurs caractéristiques personnelles et par les contextes	LE SCHÉMA DE LA COMMUNICATION Le schéma de la communication a été initialement utilisé pour rendre compte de la communication dans le domaine de la téléphonie. Il a été repris par le linguiste Roman Jakobson pour décrire la communication humaine, puis a été revu et adapté par divers linguistes afin de prendre en considération les facteurs qui influencent la réussite ou l'échec de la communication. À ce sujet, voir notamment Kerbrat-Orecchioni (2002).
Émetteur	– Se représenter l'émetteur comme : • la personne qui produit un message à l'intention d'un récepteur • l'énonciateur d'un message quand il utilise la langue, écrite ou orale, pour produire son message	LE RÉFÉRENT ET LE DESTINATAIRE La personne ou la réalité dont parle le message (le référent extratextuel) peut être traitée de manière plus ou moins explicite, selon que l'énonciateur et le destinataire partagent ou non des repères communs.
Récepteur/ destinataire	– Se représenter le récepteur comme : • la personne qui reçoit un message et l'interprète • le destinataire du message quand celui-ci lui est spécifiquement adressé	La prise en compte du destinataire peut être marquée de façon sommaire (désignation explicite, interpellation directe) ou influencer la communication en profondeur (choix et hiérarchisation des idées, insistance sur certaines valeurs, etc.).
Langage	– Se représenter le langage comme un système de signes qui peut prendre différentes formes (langue, codes informatiques, gestes, symboles, etc.)	
Message	– Se représenter le message écrit ou oral comme ce qui est énoncé à propos d'un référent et transmis en direct ou en différé à l'aide d'un ou de plusieurs supports visuels, sonores ou audiovisuels (papier, voix, écran, etc.)	LA COMMUNICATION EN DIRECT ET EN DIFFÉRÉ La communication en direct rend plus visible le processus d'élaboration de la pensée que la communication conçue pour être transmise en différé. L'évolution des pratiques d'écriture, notamment avec le clavardage, oblige désormais à considérer que la communication écrite peut s'effectuer en direct ou en différé à l'instar de la communication orale.
Référent	– Se représenter le référent comme le sujet ou le thème dont il est question dans le message – Reconnaître les principaux facteurs qui influencent la communication : • intention et rôle de l'émetteur et du récepteur • caractéristiques psychologiques et affectives de l'émetteur et du récepteur • valeurs, culture, connaissances encyclopédiques et spécifiques de l'émetteur et du récepteur • représentation que l'émetteur et le récepteur ont l'un de l'autre ainsi que de la situation et de l'image qu'ils souhaitent projeter	LA COMMUNICATION ORALE ET ÉCRITE Certaines pratiques de communication orale et écrite entretiennent un étroit rapport de dépendance. C'est le cas, par exemple, de l'oral fondé sur l'écrit dans une représentation théâtrale ou de la lecture d'un bulletin de nouvelles et, à l'inverse, de l'écrit fondé sur l'oral dans le procès-verbal d'une réunion ou l'article journalistique relatant une entrevue.

Situation de communication écrite et orale (Suite)
(Voir également la section *Langue orale*, aux pages 120 à 125)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Référent (Suite)	– Reconnaître les principaux facteurs qui influencent la communication (<i>Suite</i>) : • attitude de l'émetteur et du récepteur à l'égard du référent et du message, et conscience de l'attitude d'autres personnes à ces égards • connaissance que l'émetteur et le récepteur ont du référent ainsi que du langage et du support utilisés • ressources et contraintes matérielles • enjeux personnels ou sociaux	
Énonciation Énoncé Énonciateur	– Se représenter l'énonciation comme une action langagière destinée à quelqu'un dans une situation de communication particulière et l'énoncé, comme le produit, écrit ou oral, de cette action – Se représenter l'énonciateur comme la « voix » qui produit l'énoncé et qui peut lui imposer ses marques – Reconnaître l'énonciateur qui se substitue à l'auteur (le narrateur dans le récit, le « je » dans le texte poétique, etc.) – Reconnaître et utiliser, dans l'énonciation, les indices qui font référence à la situation de communication : • pronoms et déterminants des 1^{re} et 2^e personnes • certains pronoms de la 3^e personne qui ne remplacent aucun groupe dans le texte • pronoms et déterminants démonstratifs ou gestes de désignation • indications de lieu et de temps (temps verbal, adverbe, etc.)	DES RÉFÉRENCES SPÉCIFIQUES SUR L'ÉNONCIATION Pour une information plus approfondie sur les éléments linguistiques constitutifs de l'énonciation, voir notamment Tomassone (1996), Maingueneau (1999) et Kerbrat-Orecchioni (2002). L'ÉNONCIATION ET LA COMMUNICATION EN DIFFÉRÉ La communication en différé demande souvent que des indications soient fournies sur le contexte d'énonciation. L'AUTEUR DU TEXTE ET L'ÉNONCIATEUR DU MESSAGE Le lien de proximité existant entre auteur et énonciateur est très variable. Dûment et étroitement revendiqué dans un journal intime, une lettre ouverte ou un contrat, ce lien peut être occulté dans un article de dictionnaire ou dans un code de loi, par exemple.

Situation de communication écrite et orale (Suite)
(Voir également la section *Langue orale*, aux pages 120 à 125)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Énonciateur (Suite)	– Reconnaître et utiliser les indices qui mettent en évidence ce qui est privilégié dans l'énoncé : • présence marquée de l'énonciateur (ex. <i>Moi, l'ainée de la famille, je dois donner l'exemple.</i>) • présence marquée du destinataire (ex. <i>Madame, puis-je compter sur votre collaboration?</i>) • propos qui s'impose de lui-même, présence non marquée de l'énonciateur et du destinataire (ex. <i>C'est vrai. Il est possible qu'il meure.</i>) – Interpréter, à l'aide du contexte et de l'intonation, les énoncés indirects ou implicites (ordonner sans recourir à une phrase impérative, demander sans recourir à une phrase interrogative, etc.) – Reconnaître et utiliser les procédés linguistiques (gradation, parallélisme de construction, ellipse, etc.) qui exploitent la juxtaposition et la coordination pour créer des effets	L'ÉNONCIATION DANS LE TEXTE DRAMATIQUE Dans le texte dramatique, la démarcation est habituellement nette entre le plan énonciatif utilisé pour le dialogue et celui utilisé pour les indications de mise en scène (didascalies). LE POINT DE VUE ET L'OPINION Dans la langue courante, l'expression « point de vue » est souvent utilisée comme synonyme d'opinion. Le travail linguistique amène à les distinguer et à associer le point de vue à l'énonciation. LE POINT DE VUE ET L'UNITÉ DU TEXTE Le point de vue adopté pour énoncer un propos contribue à donner de l'unité au texte, aussi son maintien est-il attendu et tout changement doit-il pouvoir être aisément interprété par le lecteur ou l'auditeur. LA MODALISATION ET LA SITUATION DE COMMUNICATION Il importe de tenir compte du contexte pour interpréter des éléments linguistiques et textuels en tant que marques d'un point de vue. Ainsi, une phrase neutre sur le plan syntaxique et constituée de termes à première vue dénotatifs pourrait, par exemple, traduire une ironie qui l'éloigne de la neutralité (ex. Message adressé à une personne responsable d'un échec : <i>Le mérite de la réussite vous revient. Je vous en félicite.</i>). LA MODALISATION ET LES NUANCES DE SENS La modalisation traduit des évaluations de différents ordres; elle peut toucher des valeurs de vérité (certitude, probabilité, possibilité, etc.), des valeurs de société (permission, interdiction, nécessité, souhait, etc.), des jugements subjectifs (satisfaction, étrangeté, originalité, etc.) ou pragmatiques (responsabilité, capacité d'agir, motivation, etc.). Le discours indirect sert souvent à rendre l'esprit d'un discours rapporté, aussi plusieurs verbes utilisés pour introduire le discours indirect signalent une modalisation (<i>se figurer, prétendre, supposer, estimer</i>, etc.).
Point de vue	– Concevoir le point de vue comme la manifestation des rapports établis entre l'énonciateur et le destinataire ainsi qu'entre l'énonciateur et son propos – Reconnaître et utiliser les marques de modalité qui expriment l'attitude de l'énonciateur par rapport à son propos : • vocabulaire connoté • auxiliaires de modalité (<i>devoir, falloir, paraître</i>, etc.), la deuxième année du cycle • temps verbaux exprimant une probabilité ou une possibilité (ex. <i>Elle aura pensé que tu étais déjà parti.</i>) • adverbes (<i>peut-être, heureusement</i>, etc.), groupes incidents (<i>à mon avis, à vrai dire</i>, etc.), phrases incidentes (<i>Ils vous connaissent, je crois.</i>) exprimant un commentaire • procédés (emphase, euphémisme, litote, etc.) et interjections (ex. <i>Hélas, il s'est trompé!</i>) révélant la subjectivité de l'énonciateur • intonation, ponctuation et choix typographique signalant une appréciation	
Marque de modalité		

Situation de communication écrite et orale (Suite)
(Voir également la section *Langue orale*, aux pages 120 à 125)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Marque de modalité (Suite)	- Reconnaître et utiliser les marques de modalité qui expriment l'attitude de l'énonciateur par rapport à son destinataire : - vocabulaire connoté - tutoiement ou vouvoiement et formules liées aux règles de convenance (salutation, remerciement, etc.) - pronom de la 3^e personne ou désignation nominale remplaçant <i>tu</i> ou <i>vous</i> (ex. <i>On a bien dormi? Madame a-t-elle fait un choix?</i>) - intonation, procédés (interpellation, aparté, ironie, reformulation, etc.) et choix d'une variété de langue révélant une recherche d'effet (distanciation, complicité, provocation, etc.)	LA MODALISATION ET LA PONCTUATION L'utilisation des signes de ponctuation pour détacher des groupes de mots et des phrases d'un texte permet des mises en évidence et des insistance. Elle constitue donc une ressource à considérer pour la modalisation du point de vue.
Discours rapporté	- Considérer que tout discours rapporté suppose deux actes d'énonciation réalisés dans deux situations différentes dont l'une est habituellement antérieure à l'autre et qui impliquent, la plupart du temps, un énonciateur et un destinataire différents - Distinguer, s'il y a lieu, l'énonciateur de la situation de communication et celui du discours rapporté, désignés par un pronom de la 1^{re} personne - Au début du cycle, reconnaître et utiliser différentes formes explicites de discours rapportés directement et indirectement; réserver à la troisième année du cycle la reconnaissance du discours indirect libre et de l'évocation d'un discours (ex. <i>Au fil du temps, les historiens nous ont appris que le traité limitait le droit de commercer.</i>) - Reconnaître différentes façons de marquer l'insertion d'un discours rapporté directement : verbe introducteur, phrase incise, ponctuation, italique, intonation imitative, etc. - Reconnaître et utiliser différentes façons de marquer la transposition d'un discours direct en discours indirect : indices de temps et de lieu, subordination, temps verbaux, ponctuation, phrase incidente, groupe incident, etc.	LE RÔLE DES DISCOURS RAPPORTÉS Selon la situation, le rôle dévolu au discours rapporté varie. Ainsi, par exemple, une citation peut être utilisée pour accréditer un propos dans une argumentation, pour caractériser une personne dans un reportage ou, dans le cas de l'épigraphe, pour indiquer dans quel esprit un texte devrait être abordé. LES PHRASES INCISES ET INCIDENTES, LES GROUPES INCIDENTS La phrase incise et la phrase incidente ont en commun de s'insérer dans une phrase sans l'aide d'un terme introducteur. Elles relèvent cependant d'actes d'énonciation de nature différente : les incises signalent, de façon neutre ou modalisée, la présence d'un discours rapporté directement (ex. <i>La récolte a été plus abondante que jamais, a déclaré le représentant des producteurs agricoles.</i>); les incidentes présentent plutôt un commentaire sur un discours rapporté indirectement (ex. <i>La récolte, espèrent les agriculteurs, sera abondante.</i>). Les groupes incidents (ex. <i>selon les témoins, d'après les experts</i>), comme les phrases incidentes, sont liés aux discours rapportés indirectement. Pour plus d'information à ce sujet, voir notamment Riegel, Pellat et Rioul (1994).

Situation de communication écrite et orale (Suite) (Voir également la section <i>Langue orale</i> , aux pages 120 à 125)		
Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Discours rapporté (Suite)	– Reconnaître et respecter le rapport chronologique (antériorité, simultanéité ou postériorité) établi au moyen du verbe introducteur de la subordonnée dans la transposition du discours direct en discours indirect au passé – Reconnaître et utiliser les marques de modalité révélant, dans le discours rapporté indirect, l'attitude de l'énonciateur à l'égard de l'énoncé qu'il rapporte	

Grammaire du texte

(Voir également la section *Langue orale*, p. 122)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Texte	– Concevoir le texte, à l'écrit et à l'oral, comme un ensemble organisé qui obéit à des règles et possède une structure d'ensemble composée d'une ou de plusieurs séquences liées entre elles dont le sens se définit par rapport à un sens global	LE TEXTE Pour une définition de <i>texte</i>, voir notamment Charaudeau et Maingueneau (2002) et le chapitre 2 de Bronckart (1996).
Cohérence textuelle	– Se représenter la cohérence textuelle comme relevant de règles complémentaires qui touchent la continuité, la progression, la non-contradiction et la pertinence de l'information	LA GRAMMAIRE DU TEXTE La grammaire du texte permet de rendre compte de certains phénomènes linguistiques régulés (système des temps verbaux, première désignation et reprise de l'information, etc.) dont la portée dépasse le cadre de la phrase.
Continuité Reprise de l'information	– Concevoir la reprise de l'information comme un rappel d'éléments mentionnés antérieurement dans le texte, rappel qui assure la continuité – Reconnaître et utiliser les pronoms qui reprennent un élément textuel antérieur : • pronoms reprenant un groupe nominal (ex. <i>L'enseignante encourage l'élève au moment où <u>celui-ci</u> est démotivé.</i>) • pronoms reprenant en totalité ou en partie la réalité désignée par un groupe nominal (ex. <i>Elle a acheté des mangues, il <u>les</u> a mangées / il <u>en</u> a mangé.</i>) • pronoms reprenant uniquement le sens de l'antécédent (ex. <i>Ses parents sont plus âgés que <u>les miens</u> = mes parents.</i>) – Reconnaître et utiliser d'autres termes que les pronoms pour assurer la continuité : • déterminant défini, possessif ou démonstratif (ex. <i>Il a emménagé dans un atelier. C'était <u>l'atelier</u> d'un maître. <u>Ses</u> pinces sont encore sur l'établi. <u>Ce</u> local n'a pas changé depuis <u>son</u> départ.</i>) • adverbe (ex. <i>Alexis est un vrai boute-en-train. Sa mère était <u>ainsi</u> à son âge.</i>) • synonyme ou parasynonyme • terme générique ou spécifique • terme synthétique (ex. [...] Cet <u>événement</u> va provoquer une forte réaction.) • périphrase • nominalisation d'un verbe ou d'un adjectif	DES RÉFÉRENCES SPÉCIFIQUES SUR LA GRAMMAIRE DU TEXTE ET LA COHÉRENCE TEXTUELLE Pour de l'information spécifique sur la grammaire du texte et la cohérence textuelle, voir en particulier Riegel, Pellat et Rioul (1994) ainsi que Tomassone (1996). LES MARQUEURS DE RELATION, LA PONCTUATION ET LA COHÉRENCE Les marqueurs de relation agissent de façon complémentaire aux signes de ponctuation pour marquer des relations sémantiques entre des phrases ou des ensembles de phrases et pour contribuer à la cohérence du texte. LA REPRISE DES ÉLÉMENTS D'INFORMATION Diverses formes de reprise assurent la continuité du texte; elles sont constituées de mots ou de groupes de mots qui tissent un fil conducteur dans le texte en reprenant des éléments introduits antérieurement. Il arrive toutefois que certains substituts désignent des éléments extérieurs au texte et renvoient plutôt à la situation de communication. L'emploi des substituts lexicaux peut avoir un impact sur la densité informative du texte et sur l'orientation donnée au point de vue. Ainsi, une reprise à l'aide d'un synonyme, d'un parasynonyme, d'une paraphrase ou d'une périphrase peut servir à ajouter de l'information, à la spécifier, à la condenser ou encore à introduire une interprétation ou une rectification.

Grammaire du texte (Suite)

(Voir également la section *Langue orale*, p. 122)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Reprise de l'information (Suite)	– Reconnaître et utiliser d'autres termes que les pronoms pour assurer la continuité (Suite) : • terme indiquant une relation de tout à partie (ex. <i>La collection de la bibliothèque est diversifiée; <u>les livres</u> sont au rez-de-chaussée et <u>les périodiques</u>, à l'étage.</i>) • terme qui reprend partiellement un groupe (ex. <i>La ville de Québec a un cachet exceptionnel. Au pays, c'est <u>la ville</u> que j'ai le plus souvent visitée.</i>) • terme qui reprend l'information en assurant une progression (ex. <i>Monsieur Lafleur a pris la parole hier. <u>Cet expert</u> a bien répondu à nos questions.</i>) • groupe verbal (ex. <i>Elle a agi comme on <u>le fait</u> en pareil cas.</i>) – Reconnaître les répétitions qui assurent la continuité ou créent un effet – Reconnaître, au cours de la deuxième année du cycle, les reprises de paragraphes, de fragments de textes, voire d'un texte entier – Recourir, la troisième année du cycle, à diverses formes de reprise pour marquer le point de vue (ex. <i>La baleine grise, <u>cet admirable nageur au long cours</u>, fait partie des espèces protégées.</i>)	LA REPRISE DE L'INFORMATION ET LE GENRE DU TEXTE Le genre d'un texte peut être déterminant pour le choix des formes de reprise. Ainsi, dans un protocole scientifique, la répétition du même terme est habituellement préférée à l'emploi d'un substitut afin d'accroître la lisibilité, de limiter le besoin d'interprétation et, partant, le risque d'erreur. Ici, c'est la constance et non la variété du vocabulaire qui est recherchée. L'EXPLOITATION LUDIQUE DE LA REPRISE DE L'INFORMATION La possibilité de confusion quant à l'antécédent d'un substitut pronominal est assez souvent exploitée par les humoristes pour susciter le rire. Elle est habituellement suivie par une rectification qui sert à souligner ou à renforcer l'effet escompté (ex. <i>J'ai laissé mon auto au garage avec ma tente. Le mécanicien l'a toute démontée. Pas ma tente, mon auto.</i>). LE SENS DES TERMES « INFORMATION » ET « PROPOS » AU REGARD DE LA PROGRESSION Pour la règle de progression, comme pour les autres règles de cohérence, le terme « information » est employé dans son sens le plus large et ne renvoie pas exclusivement au discours informatif. La progression de l'information est considérée de façon globale. Aussi, dans le programme, le terme « propos » est utilisé pour désigner, dans l'ensemble du texte, ce qui est dit sur un thème. L'utilisation du mot dans le sens spécifique de « rhème », pour analyser la progression de phrase à phrase, sera abordée au cours de la troisième année du cycle. LA NON-CONTRADICTION ET LA CRÉDIBILITÉ DE L'ÉNONCIATEUR L'absence de contradiction dans un propos est nécessaire pour qu'un énonciateur soit considéré comme crédible. C'est particulièrement important lorsqu'il cherche à s'imposer par son savoir, son jugement ou sa vision du monde.
Progression	– Se représenter la progression comme l'introduction d'éléments d'information nouveaux dans le texte et la considérer particulièrement dans son rapport à la continuité	

Grammaire du texte (Suite)

(Voir également la section *Langue orale*, p. 122)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Progression (Suite) Marque d'organisation Mise en pages Organisateur textuel Marqueur de relation	– Reconnaître et utiliser les marques non linguistiques (découpage en paragraphes, typographie, numérotation, listage, etc.) qui permettent de reconnaître et de hiérarchiser les différentes parties du texte et leurs éléments – Reconnaître et utiliser les marques linguistiques (coordonnants, subordonnants, adverbes, prépositions, présentatifs, groupes de mots ou phrases) qui sont des organisateurs textuels, des marqueurs de relation ou des formules de transition et qui permettent de déterminer et de hiérarchiser les différentes parties du texte – Reconnaître et utiliser les marques linguistiques qui fournissent des indications relatives au temps, au lieu ou aux étapes d'un raisonnement	LA PERTINENCE ET LA SITUATION DE COMMUNICATION Pour évaluer la pertinence de l'information dans un texte, il importe de tenir compte du contexte dans lequel il est produit. Cela peut être l'occasion d'une réflexion critique sur les limites à respecter dans la demande et la diffusion d'information eu égard à la protection de la vie privée, au secret professionnel et au devoir de réserve.
Non-contradiction	– S'assurer qu'aucun élément du texte n'entre en contradiction avec un autre (désignation, caractérisation, indications spatiotemporelles, liens entre les idées, attribution de propos, etc.)	
Pertinence	– Se représenter la pertinence comme une adéquation entre les choix de l'énonciateur et la connaissance du monde du destinataire (ex. référence à la neige dans un récit réaliste se déroulant en hiver au Québec et connaissance que le destinataire a de cette saison)	

Organisation du texte		
Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Textes écrits et oraux, courants et littéraires	– Reconnaître et utiliser les éléments (mise en pages, genre, choix linguistiques, etc.) qui permettent de rattacher, en tout ou en partie, le texte écrit ou oral au domaine courant (information, publicité, procédure, etc.) ou à celui de la littérature (récit, poésie, théâtre)	LES LITTÉRATURES DE LANGUE FRANÇAISE Les littératures de langue française ont en commun l'héritage de la littérature française qu'elles réinterprètent chacune à leur façon, contribuant ainsi à fonder les références communes à des communautés et à des nations. Ces diverses littératures nationales sont en interaction et tissent en partie les liens privilégiés qui unissent les pays de la francophonie.
Hypertexte	– Se représenter l'organisation du texte comme dépendant de ce qui structure le texte à différents niveaux (séquences, ordre et découpage des idées, genre, mise en pages, intitulés, etc.) et contribue à sa cohérence	L'HYPERTEXTE L'hypertexte permet la navigation dans un espace sémantique et non géographique où le lecteur compose son propre texte à travers sa manière de cheminer dans un réseau de possibilités. Pour que la navigation sur Internet selon une intention de lecture soit efficace, il faut des connaissances sur des techniques de recherche spécifiques (synonymie, termes proches, opérateurs booléens, etc.).
Genre	– Se représenter le genre comme : • un ensemble de textes oraux ou écrits, courants ou littéraires qui ont en commun un certain nombre de traits caractéristiques • une forme conventionnelle de messages, historiquement constituée et définie à partir de critères pragmatiques (situation de communication), thématiques (monde représenté, sujet abordé), structurels (dominance de séquences textuelles d'un certain type et de conduites langagières) et matériels (support)	Pour une définition du terme « hypertexte », dont la création remonte à 1965, voir notamment le <i>Grand dictionnaire terminologique</i> de l'Office québécois de la langue française.
Type de texte	– Reconnaître et utiliser des marques qui relient le texte à un genre oral (discussion, entrevue, conférence, documentaire, message publicitaire; monologue, chanson, etc.) ou écrit (chronique, lettre ouverte, éditorial; poème, pièce de théâtre, nouvelle littéraire, bande dessinée; etc.) – Se représenter le type du texte comme une caractérisation de sa structure dominante en référence aux prototypes des séquences descriptive, explicative, argumentative, narrative et dialogale	LES GENRES ET LES TYPES DE TEXTES Historiquement, le genre s'est constitué à partir de formes où domine un type particulier. Par exemple, à l'écrit, « le conte, la nouvelle littéraire, le récit et le roman sont des genres de textes où domine le type narratif. Le texte de type descriptif caractérise un genre comme le portrait, mais se trouve aussi dans le fait divers, la règle de jeu et la nouvelle journalistique. On trouve le type explicatif dans divers genres de textes comme l'article de vulgarisation scientifique, l'article d'encyclopédie et le manuel scolaire. Le type argumentatif domine dans le pamphlet, l'éditorial et l'essai. Le type dialogal caractérise la pièce de théâtre et l'entrevue » (<i>Le français, enseignement secondaire, Programme d'études</i>, MEQ, 1995, p. 13). Pour un aperçu de la problématique des genres, voir notamment Charaudeau et Maingueneau (2002) ainsi que Canvat (1999).
Séquence descriptive	– Se représenter la séquence descriptive comme une structure servant à présenter le <i>quoi</i> ou le <i>comment</i> d'une réalité	

Organisation du texte (Suite)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Séquence descriptive (Suite)	– Reconnaître la séquence descriptive et en tirer profit dans les textes courants et littéraires : • mention du sujet en début de séquence et reformulation finale qui établit une relation avec un autre élément par comparaison, métaphore, métonymie, etc.; possibilité de différer la mention du sujet pour créer un effet • aspectualisation, soit l'énumération ordonnée d'aspects ou de sous-aspects du sujet (qualités, propriétés ou parties – composantes, phases ou étapes) – Distinguer la suite ordonnée d'actions dans une description et le déroulement des actions qui correspond à la quête d'équilibre d'un personnage dans un récit	Dans le programme, le terme « genre » est utilisé pour désigner des catégories de textes courants et littéraires largement reconnues (éditorial, article d'encyclopédie; récit d'aventures, pièce de théâtre; etc.).
Procédé descriptif	– Reconnaître et utiliser certains procédés propres à la description : nommer, situer dans l'espace ou le temps et caractériser – Reconnaître et utiliser des dispositions graphiques qui accroissent la lisibilité de la description (à la verticale, en étoile, en tableau, etc.)	L'ÉVOLUTION DES TEXTES L'observation de la variété des textes pourrait donner lieu à une réflexion sur l'évolution des textes du Moyen Âge à aujourd'hui et sur les facteurs qui ont exercé une influence marquante, comme l'avènement de l'imprimerie et de l'informatique ou l'expansion de la scolarisation et de la laïcisation.
Séquence explicative	– Se représenter la séquence explicative comme une structure servant à présenter le <i>pourquoi</i> d'une réalité – Reconnaître le caractère typique des séquences explicatives et en tirer profit dans les textes courants et littéraires : • introduction avec un questionnement en <i>pourquoi</i> • développement en <i>parce que</i> et enchaînement de causalité – Reconnaître diverses modalités de réalisation de la séquence explicative : • <i>pourquoi</i> ou <i>parce que</i> implicites • introduction pouvant être constituée par une séquence descriptive qui amène l'objet problématique • enchaînement de séquences explicatives complémentaires clôturées par une conclusion d'ensemble • conclusion pouvant être elliptique ou déplacée en tête de séquence	LES STÉRÉOTYPES COMME POINTS DE REPÈRE Certains textes sont marqués par la présence d'éléments stéréotypés (ex. héros de légende, coureur des bois, etc.) qui peuvent constituer des repères pour situer, par exemple, une époque, un genre ou un discours. INTERNET ET LA CONCEPTION DE L'ÉCRITURE Le développement d'Internet a introduit des changements importants dans la conception de l'écriture et de la lecture des textes. Ainsi, l'absence potentielle de contrainte dans le choix des liens auxquels un texte peut donner lieu fait en sorte que l'hyperlien se substitue parfois à la construction explicite de certains liens (ex. causalité, comparaison). Quant aux limites d'affichage de la page-écran, elles entraînent une forte segmentation de l'information et conditionnent la longueur du développement des écrits spécifiquement conçus pour une utilisation Web. L'INFLUENCE DES OUTILS TECHNOLOGIQUES Dans le travail sur le texte, les outils technologiques imposent la prise en compte d'une diversification des moyens disponibles pour mettre des propos en relation à l'intérieur d'un texte ou dans des textes différents (cohabitation du mot, de l'image et du son, hyperlien, etc.).

Organisation du texte (Suite)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Procédé explicatif Séquence argumentative	– Reconnaître et utiliser des procédés explicatifs : définir, exemplifier, reformuler, comparer, etc. – Se représenter la séquence argumentative comme visant à influencer, à convaincre ou à persuader quelqu'un – Reconnaître le caractère typique de la séquence argumentative et en tirer profit dans les textes courants et littéraires : • introduction qui amène le sujet (controverse, dilemme, etc.) • étayage d'un raisonnement à l'aide d'arguments • conclusion argumentative (thèse) – Reconnaître diverses modalités de réalisation de la séquence argumentative : • introduction qui amène le sujet en le posant ou non • mouvement argumentatif qui mène des arguments à la présentation de la thèse ou de la thèse aux arguments • conclusion du texte qui présente la conclusion argumentative (thèse), reformule la thèse, résume les étapes du raisonnement ou propose un élargissement du débat – Reconnaître et formuler la thèse, les arguments et les éléments qui les appuient en portant une attention particulière aux inférences qui sous-tendent le passage des arguments à la thèse – Reconnaître la contre-thèse, soit la thèse à laquelle s'oppose explicitement ou implicitement le texte, et les contre-arguments, soit les arguments de la contre-thèse – Reconnaître et utiliser des enchaînements logiques (conjonction, causalité, opposition, etc.) qui structurent le raisonnement (déduction, induction, analogie, etc.)	LES ŒUVRES MULTIMÉDIAS Les œuvres multimédias sont caractérisées par la diversité d'éléments et de moyens de diffusion auxquels elles font appel (ex. texte imprimé ou à l'écran, voix, son, image fixe ou animée). Ceux-ci ne sont pas simplement réunis, mais utilisés de manière intégrée. Ils sont constitutifs de l'œuvre à laquelle ils confèrent une identité propre. LE DISCOURS ET LE TEXTE Parmi les nombreuses acceptions du terme « discours », celles qui l'associent à la situation de communication (discours informatif, expressif, poétique, etc.) permettent de le distinguer du terme « texte », conçu comme un objet linguistique existant en soi. Pour une vision d'ensemble de la question, voir notamment la section <i>Langue et discours</i> dans l'ouvrage de Tomassone (2001) ainsi que Charaudeau et Maingueneau (2002). LES SÉQUENCES ET LES TYPES DE TEXTES Pour de l'information spécifique sur les prototypes des séquences qui servent de référence pour caractériser l'organisation globale ou locale des textes et désigner des types de textes, voir en particulier Adam (2005). LES TEXTES DESCRIPTIFS, EXPLICATIFS ET INFORMATIFS Parler de texte descriptif ou explicatif et de texte informatif relève d'approches différentes. Alors que le texte est dit descriptif ou explicatif si sa structure correspond au prototype de la séquence descriptive ou explicative, il pourra être considéré comme informatif si, sur le plan du discours et du contenu, il vise essentiellement à apporter un savoir, et ce, aussi bien à travers une structure descriptive qu'explicative. Il est à noter que les séquences descriptives et explicatives sont souvent des séquences secondaires dans l'organisation des textes. LES TEXTES DESCRIPTIFS, ARGUMENTATIFS ET NARRATIFS Pour de l'information sur les marques linguistiques propres aux textes descriptifs, argumentatifs et narratifs, voir en particulier Charaudeau (1992).

Organisation du texte (Suite)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Séquence argumentative (Suite)	– Reconnaître et utiliser les marqueurs argumentatifs en accordant une attention particulière à leur effet sur l'orientation de la thèse : <i>alors, donc</i> → vers la confirmation de la conclusion argumentative; <i>mais, par contre, à moins que</i> → vers une réorientation ou un renversement de la conclusion argumentative et la formulation d'une nouvelle thèse, etc.	LES DIVERS PROCÉDÉS Dans le programme, le mot « procédé » renvoie à une manière distinctive et caractéristique de structurer un propos pour susciter un effet particulier chez un lecteur, un auditeur ou un interlocuteur.
Stratégie argumentative	– Se représenter la stratégie argumentative comme : • une façon de structurer l'étayage d'un raisonnement pour tenter d'imposer au destinataire une façon de voir et pour obtenir son adhésion • un ensemble de moyens langagiers et graphiques dont le procédé argumentatif est l'élément fondamental	LA STRATÉGIE ARGUMENTATIVE Dans un texte d'un genre argumentatif, même si l'énonciateur privilégie un procédé, il peut en utiliser d'autres.
Procédé argumentatif	– Reconnaître et utiliser les éléments d'une stratégie argumentative : • procédé argumentatif dominant (réfutation, explication, etc.) • procédés graphiques • point de vue (marques énonciatives, marques de modalité) • discours rapportés • figures et procédés stylistiques (ironie, répétition, etc.) • insertion de séquences non argumentatives	
Réfutation	– Reconnaître et utiliser des procédés de réfutation : • déclarer la thèse adverse dépassée • opposer une exception à la thèse adverse • qualifier l'argumentation adverse de contradictoire • retourner un argument contre la personne qui s'en est servi • concéder quelque chose pour mieux en tirer avantage • élaborer des hypothèses pour mieux rejeter les conclusions qui en découlent • recourir à l'emphase et au renforcement	

Organisation du texte (Suite)		
Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Explication argumentative	– Reconnaître et utiliser des procédés d'explication argumentative : • poser la thèse au départ • privilégier l'établissement de rapports de causalité • justifier à l'aide de procédés explicatifs • adopter un point de vue relativement distancié	
Séquence narrative	– Reconnaître le caractère typique de la séquence narrative et en tirer profit en création « littéraire » : • situation initiale qui présente l'état initial d'équilibre • déclencheur, complication qui perturbe l'état initial d'équilibre • actions, réactions, événements qui constituent une quête d'équilibre • dénouement qui est en rapport avec le déclencheur et qui met fin à la quête d'équilibre • situation finale qui décrit l'état final d'équilibre par rapport à l'état initial ou qui constitue une évaluation explicite ou implicite – Reconnaître et utiliser diverses modalités de réalisation de la séquence narrative : • ouverture du récit par l'élément déclencheur, le dénouement ou la situation finale de l'histoire • enchaînement de déclencheurs, d'actions et de dénouements secondaires ou parallèles dans le déroulement d'ensemble du récit • absence de situation finale • ajout d'une morale	L'UNIVERS DANS LES TEXTES LITTÉRAIRES Dans le programme, le terme « univers » appliqué à un texte littéraire narratif, poétique ou dramatique renvoie au monde créé par le texte. Pour découvrir un univers, il faut aller plus loin que repérer et caractériser ses éléments constitutifs (lieux, personnages, images, symboles, etc.) : il est nécessaire de tisser les liens qui rattachent ces éléments les uns aux autres pour en faire un tout.

Organisation du texte (Suite)		
Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Récit	– Reconnaître et utiliser des éléments essentiels au récit : • postulat d'un univers préexistant au texte • unité thématique impliquant des personnages (êtres, objets, animaux) qui ont des caractéristiques humaines • intégration des personnages dans une unité d'action • mise en intrigue qui donne un sens particulier à une suite d'événements • transformation possible, réalisée ou non, d'un état donné • présence d'un narrateur qui transmet une certaine représentation de l'expérience du monde	
Procédé narratif	– Reconnaître et utiliser, dans des récits variés, certains procédés liés au statut du narrateur : • narrateur qui participe aux événements et qui raconte l'histoire à la première personne • narrateur qui ne participe pas aux événements ou qui en est témoin et qui raconte l'histoire à la troisième personne – Reconnaître, au cours de la troisième année du cycle, les narrateurs multiples qui ont chacun leur statut (participant, absent ou témoin de l'histoire) et qui alternent dans des histoires complémentaires ou s'insèrent dans l'histoire d'un autre narrateur – Se représenter le narrateur comme la « voix » qui énonce les propos et le distinguer de l'auteur dans tout récit, y compris l'autobiographie – Reconnaître et utiliser, dans divers récits, la vision du narrateur qui porte sur : • l'extériorité du personnage (apparence physique, dires, gestes, etc.) • l'intériorité du personnage (sentiments, pensées, motivations, etc.) – Reconnaître et créer, dans divers récits, des personnages qui jouent un rôle actif et des personnages qui jouent un rôle passif	
Statut du narrateur		

Organisation du texte (Suite)		
Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Situation dans l'espace et le temps	– Reconnaître et utiliser, dans divers récits, des procédés liés à la situation spatiotemporelle : • situation des actions dans le passé ou le futur produisant un effet de fiction • situation des actions dans le présent produisant un effet d'actualisation • localisation des actions dans un espace ouvert ou changeant • localisation des actions dans un espace clos ou fixe produisant un effet d'atmosphère	
Chronologie du déroulement	– Reconnaître et utiliser, dans divers récits, des procédés liés à la chronologie : • déroulement qui progresse dans le temps de façon linéaire ou qui est ponctué de retours en arrière • déroulement qui remonte dans le temps (fin de l'histoire présentée au début du récit) • déroulement interrompu par l'insertion de séquences descriptives ou dialogales • au cours de la troisième année du cycle, déroulement interrompu par l'insertion d'une autre séquence narrative qui se développe parallèlement	
Rythme du déroulement	– Reconnaître et utiliser, dans divers récits, des procédés qui permettent d'accélérer ou de ralentir le rythme du récit (développement sommaire, condensation, accumulation de détails, etc.)	
Séquence dialogale	– Reconnaître le caractère typique de la séquence dialogale et en tirer profit dans les textes courants et littéraires : • construction interactive d'un discours direct entre deux ou plusieurs énonciateurs • ensemble hiérarchisé d'interventions comportant une ouverture, des échanges portant sur un ou plusieurs sujets et une clôture – Reconnaître et utiliser l'insertion de séquences descriptives, explicatives, argumentatives, narratives et dialogales dans des séquences dominantes d'un autre type	

Organisation du texte (Suite)		
Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Texte poétique	– Se représenter le texte poétique comme : • porteur d'évocation en raison d'une utilisation imagée de la langue à l'aide de procédés lexicaux, stylistiques, syntaxiques ou graphiques • pouvant être structuré à l'aide des divers types de séquences • pouvant être de forme fixe ou libre – Reconnaître les blancs, le découpage et les choix typographiques qui marquent l'organisation du poème, de la chanson ou du monologue – Reconnaître et utiliser des éléments (champ lexical, analogie, symbolique, etc.) qui contribuent à rendre significatif un univers poétique – Reconnaître et utiliser le rythme et la sonorité des mots en tant qu'éléments constitutifs du sens du texte poétique – Reconnaître et utiliser des éléments qui contribuent à marquer le rythme et la musicalité du texte poétique : • vers, strophes, lignes, couplets, refrains • présence ou absence de ponctuation • rimes, jeux de sonorités • répétitions de sons, de mots, d'idées, de structures	LA RECHERCHE D'EFFET ET LES GENRES DE TEXTES L'exploitation marquée des figures de style, du rythme et des jeux de sonorité crée une parenté formelle entre certains slogans, maximes, dictons, proverbes et textes poétiques. Toutefois, la recherche d'influence, le rappel de préceptes et l'expression d'émotions ou de sentiments sont des finalités qui les distinguent nettement.

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Construction de la phrase Phrase de base (ou phrase P) Constituants de la phrase Constituant obligatoire Un ou plusieurs constituants facultatifs et mobiles (complément de phrase) Fonction syntaxique Phrase transformée Type de phrase Phrase déclarative, exclamative, impérative, interrogative Forme de phrase Phrase active, emphatique, impersonnelle, négative, neutre, passive, personnelle, positive	– Utiliser le modèle suivant de la phrase de base (ou phrase P) comme outil d'analyse pour comprendre, interpréter, construire, ponctuer et réviser des phrases avec et sans subordonnée : phrase déclarative, positive, active et neutre dont les constituants sont, dans l'ordre, un groupe nominal sujet, un groupe du verbe prédicat et, facultativement, un ou plusieurs groupes compléments de phrase – Observer que la grammaticalité d'une phrase n'est pas en soi une condition suffisante à sa compréhension – Établir un lien entre les différents types et formes de phrases, y compris les phrases à construction particulière, et l'énonciation – Observer que les phrases à construction particulière peuvent adopter des formes et des types différents – Porter une attention particulière à la signification des phrases comportant une double négation (ex. <i>Vous n'êtes pas sans savoir.</i> = <i>Vous savez.</i> <i>Vous n'êtes pas sans ignorer.</i> = <i>Vous ignorez.</i>)	LES RÉGULARITÉS DE LA LANGUE FRANÇAISE La mise en évidence des grandes régularités qui organisent la langue française permet d'en dégager le caractère systémique et la cohérence. Cette approche de la langue constitue un facteur propice à l'adoption d'une attitude positive au regard de l'apprentissage du français. LA PHRASE À L'ÉCRIT ET À L'ORAL La comparaison entre l'écrit et l'oral permet de faire ressortir des variables et des invariants qui marquent les modalités de réalisation de la phrase. L'observation devrait contribuer à faire voir que la conception de la phrase utilisée dans la grammaire de l'écrit est un outil partiellement adapté pour décrire la structuration des énoncés de la langue orale. LA PHRASE IMPERSONNELLE La désignation « phrase impersonnelle » peut recouvrir deux réalités syntaxiques différentes. Il y a lieu de distinguer la phrase impersonnelle qui présente une transformation par rapport au modèle de la phrase de base (ex. <i>Il manque trois cartes à ce jeu. Il arrive que les enfants les cachent.</i>) et celle dont la construction ne peut être qu'impersonnelle (ex. <i>Il neige abondamment. Il faudrait partir.</i>). LA PHRASE COMME POINT DE REPÈRE Certaines constructions syntaxiques permettent de relier des textes à des périodes historiques, à des genres ou à des domaines d'activité. Ainsi, l'absence du déterminant dans de nombreuses expressions proverbiales et idiomatiques constitue une trace de l'ancien français, où ce procédé servait à souligner le caractère générique ou virtuel d'un énoncé (ex. <i>Remuer ciel et terre.</i>). Dans la littérature, le conte traditionnel a été marqué par le fréquent emploi, en début de récit, d'une phrase commençant par <i>Il était une fois</i>. Cette tournure est désormais associée au genre. Dans les domaines médical et culinaire, la posologie et la recette sont largement marquées par l'utilisation de la phrase infinitive.

Grammaire de la phrase (Suite)		
Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Phrase à construction particulière Phrase impersonnelle, à présentatif, non verbale, infinitive		
Construction des groupes syntaxiques Constituants des groupes Groupe nominal, adjectival, prépositionnel, verbal, adverbial Fonctions dans les groupes Complément du nom, du pronom, de l'adjectif, du verbe Attribut du sujet, du complément direct du verbe	– Effectuer des manipulations d'addition, d'effacement, de déplacement, de remplacement, de dédoublement, etc., pour déterminer les propriétés syntaxiques des groupes et des classes de mots (délimitation, construction, place et fonction) – Dans l'analyse de la phrase et l'identification des classes de mots à l'aide de manipulations syntaxiques, considérer les locutions (déterminant complexe, locution verbale, adverbiale, etc.) comme des unités qu'il n'y a pas lieu de décomposer (ex. <i>une sorte de, avoir l'air, tout à l'heure</i>) – Reconnaître et utiliser le détachement de groupes de mots ou de phrases en tenant compte de l'utilisation des pronoms et de la ponctuation (ex. <i>Toi, tu <u>les</u> aimes, <u>ses</u> toiles?</i>) – Reconnaître et utiliser l'ordre approprié des pronoms dans le groupe verbal (ex. <i>Dites-<u>le-moi</u> si vous avez froid.</i>) – Choisir le pronom approprié, notamment <i>lui</i> et <i>leur</i>, en tenant compte de sa fonction dans la phrase ainsi que des caractéristiques de son référent (ex. <i>Mon père m'attendait et j'étais en retard, alors je <u>lui</u> ai téléphoné pour le rassurer.</i>)	LES NIVEAUX D'ANALYSE GRAMMATICALE L'analyse de la phrase et du groupe se fait en allant du plus grand ensemble au plus petit élément. Ainsi, la place du groupe dans la structure hiérarchique de la phrase et la fonction qu'il remplit sont considérées avant sa construction et l'analyse de ses éléments constitutifs. L'ANALYSE GRAMMATICALE EN LECTURE ET EN ÉCRITURE En lecture, l'analyse de la phrase et des groupes s'avère particulièrement utile pour résoudre des problèmes de compréhension et, notamment, pour accéder au sens des textes qui présentent un niveau élevé de complexité syntaxique et une grande densité informative. En écriture, elle permet de mettre en évidence les relations qui construisent la cohérence et qui conditionnent l'orthographe grammaticale. Elle peut aussi constituer un outil d'observation pour caractériser la façon d'écrire d'un auteur. LE MÉTALANGAGE GRAMMATICAL L'utilisation d'une terminologie grammaticale spécifique doit aller de pair avec le développement de la capacité de consulter une grammaire de manière autonome.

Grammaire de la phrase (Suite)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Modificateur du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe Classe de mot Déterminant, nom, pronom, adjectif, verbe, adverbe, préposition, conjonction	– Reconnaître les différentes fonctions grammaticales du groupe de l'adverbe : • modificateur du verbe, de l'adjectif ou d'un autre adverbe (ex. <i>Il chante <u>rarement</u> en public. Ses textes sont <u>vraiment</u> touchants. Il les commente <u>très peu</u>.)</i> • complément de verbe ou de phrase (ex. <i>Je vis <u>ici</u>. <u>Aujourd'hui</u>, j'apprécie le rythme de la vie rurale.</i>) – Reconnaître les différents rôles textuels du groupe de l'adverbe : • marqueur de modalité (ex. <i><u>Sans doute</u> me suis-je trompé.</i>) • organisateur textuel (ex. <i>Dans la conférence, il sera <u>d'abord</u> question des conditions de vie en ville.</i>) • coordonnant (ex. <i>Elle devait être en vacances, <u>pourtant</u> on l'a vue au travail.</i>)	LES OUVRAGES DE RÉFÉRENCE Les dictionnaires de langue fournissent des précisions et des exemples de constructions syntaxiques. Ils sont donc à inclure dans les ouvrages à consulter pour vérifier la construction des phrases, notamment en ce qui a trait aux groupes prépositionnels compléments de verbe et au choix du mode du verbe dans les subordonnées.
Liens dans la phrase et entre les phrases Subordination Fonction de la subordonnée : complément de phrase, complément du nom, du verbe ou de l'adjectif, sujet	– Utiliser les manipulations syntaxiques pour comprendre la subordination en tant que phénomène de dépendance syntaxique – Reconnaître et utiliser les subordonnées relatives en accordant une attention particulière au complément indirect du verbe de la subordonnée et au trait animé ou non de l'antécédent (ex. <i>Les <u>personnes à qui / auxquelles</u> j'ai parlé partagent mon avis. Le <u>film auquel</u> il a participé est remarquable.</i>) – Reconnaître la subordonnée relative explicative – Reconnaître et utiliser la subordonnée complétive complément du verbe, de l'adjectif et du nom en accordant une attention particulière : • au mode du verbe • au sujet du verbe impersonnel (ex. <i>Faites ce <u>qu'il</u> faut. *Faites ce qui faut.</i>) – Reconnaître et utiliser les subordonnées complétives exclamatives et interrogatives	LA GRAMMAIRE AU SERVICE DU SENS ET DE LA COMMUNICATION Les relations que la pensée établit entre les idées sont marquées par une utilisation conjointe et complémentaire des ressources linguistiques et textuelles. Par conséquent, en classe, les relations syntaxiques doivent être abordées en tenant compte des réseaux de sens dans lesquels elles s'insèrent et auxquels elles participent pour contribuer à la cohérence textuelle. LES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES Les manipulations syntaxiques permettent de déterminer les propriétés syntaxiques des groupes et des phrases et d'établir la nature de leur relation : dépendance, interdépendance ou indépendance. L'APPRENTISSAGE DE LA SUBORDINATION On peut être porté, dans la rédaction de textes, à ne pas utiliser la subordination pour éviter des erreurs. Aussi, la construction de liens explicites à l'aide de subordonnées, avec les risques d'erreurs qu'elle comporte, doit-elle être présentée en classe comme nécessaire au développement de la compétence à écrire.

Grammaire de la phrase (Suite)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Subordination (Suite)	– Au cours de la première année du cycle, reconnaître et établir des relations sémantiques de temps, de but, de cause et de conséquence à l'aide de la subordonnée complément de phrase – Au cours de la deuxième année du cycle, reconnaître et établir des relations sémantiques d'opposition, de concession, de comparaison et d'hypothèse à l'aide de la subordonnée complément de phrase – Au cours de la troisième année du cycle, reconnaître et utiliser la subordonnée corrélatrice – Reconnaître et utiliser le rapport chronologique établi par le verbe introducteur de la subordonnée, notamment dans le discours rapporté indirect : antériorité, simultanéité, postériorité – Reconnaître et utiliser le verbe au mode et au temps appropriés dans les subordonnées de concession et d'hypothèse – Reconnaître et utiliser différentes structures (groupe prépositionnel, groupe adjectival, groupe du verbe au participe ou à l'infinitif) permettant de réduire la subordonnée et de varier les constructions syntaxiques	LES MARQUEURS DE RELATION Les marqueurs de relation sont aussi nommés « connecteurs » par les grammairiens. Ces mots ou groupes de mots, qui établissent des relations sémantiques, peuvent jouer un rôle structurant à différents niveaux : organisation des phrases (coordonnants, subordonnants), du texte (organisateurs textuels) et du discours (ex. <i>alors</i> marquant le temps dans une narration et une conclusion dans une argumentation). L'observation des textes de scripteurs et de locuteurs expérimentés devrait favoriser une réflexion sur l'intérêt de diversifier les façons de préciser sa pensée et de doser l'utilisation des marqueurs de relation. LE SUBORDONNANT Le mot ou groupe de mots subordonnant peut remplir ou non une fonction syntaxique dans la subordonnée (ex. pronom : <i>Les élèves <u>que</u> vous rencontrerez ont lu votre roman.</i>; conjonction de subordination : <i>Ils voudraient <u>que</u> vous leur parliez de votre démarche d'écriture.</i>).
Juxtaposition Coordination	– Reconnaître et établir des relations sémantiques diversifiées (simultanéité, conséquence, opposition, etc.) entre les groupes de mots et les phrases au moyen de la juxtaposition et de la coordination – Reconnaître et utiliser les points de suspension entre crochets pour indiquer qu'un passage a été omis dans une citation – Recourir à l'analyse syntaxique pour : • s'assurer que les phrases et les groupes de mots juxtaposés et coordonnés ont la même fonction grammaticale (ex. <i>Elle a parlé du film et de son rendez-vous avec toi. *Elle a parlé du film et que vous aviez rendez-vous.</i>) • distinguer la coordination et la subordination	LA COORDINATION ET LA RECHERCHE D'EFFET La coordination d'éléments qui présentent des incompatibilités sémantiques est parfois exploitée pour créer un effet humoristique (ex. <i>Ayant ouvert la bouche et la fenêtre, l'inspecteur prit une profonde respiration.</i>). LE RECOURS À LA COORDINATION Pour rendre compte d'une pensée complexe et nuancée, l'utilité de la subordination est souvent plus vite perçue que celle de la coordination. Cette dernière ne doit cependant pas être négligée. Toutefois, il y a lieu de rappeler que l'étayage des idées et le marquage de la progression à l'aide de la coordination exigent beaucoup de précision dans le choix des coordonnants.

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Juxtaposition Coordination (Suite)	– Coordonner des groupes de mots et des phrases en tenant compte : • de la ponctuation dans une énumération de plus de deux éléments reliés par <i>et</i>, <i>ou</i>, <i>ni</i> • du choix de la préposition dans la construction des compléments indirects • de la répétition ou de l'effacement de la préposition, de la négation ou du subordonnant • de l'incompatibilité des adjectifs qualifiants et classifiants	
Ponctuation	– Reconnaître et utiliser l'effacement des éléments identiques et les marques de ponctuation ainsi que le remplacement par un adverbe dans des groupes syntaxiques juxtaposés ou coordonnés (ex. <i>Certains préfèrent la peinture, d'autres, la sculpture. Vous aimez cette œuvre et nous aussi.</i>) – Reconnaître et utiliser la virgule pour marquer : • la juxtaposition de mots, de groupes de mots et de phrases • la coordination de mots, de groupes de mots et de phrases • le détachement de mots, de groupes de mots et de phrases (apostrophe, complément de phrase, phrase incise, etc.) • l'effacement de mots et de groupes de mots (ex. <i>Marc étudie la géologie et Marie, la spéléologie.</i>) – Reconnaître et établir diverses relations à l'aide des deux-points (cause, conséquence, etc.) et du point-virgule (simultanéité, parallélisme, etc.) – Reconnaître et utiliser le tiret, les guillemets, les parenthèses et les crochets qui marquent l'insertion de mots, de groupes de mots ou de phrases détachés ou isolés et signalent un changement énonciatif (réplique d'un personnage dans un dialogue, commentaire, discours rapporté, indication de mise en scène, etc.)	LA PONCTUATION ET LES GENRES DE TEXTES L'utilisation des signes de ponctuation et des blancs pour structurer graphiquement un texte peut constituer un repère quant au genre (ex. disposition du texte dramatique, du poème à forme fixe, de la lettre, de l'article de dictionnaire). L'ÉVOLUTION DE LA PONCTUATION Avant le ^{xix}e siècle, les signes de ponctuation étaient d'abord utilisés pour signaler les endroits où respirer au moment de la lecture à haute voix. Aujourd'hui, ils sont davantage associés à la syntaxe et à la sémantique. Autrefois généralisé, l'emploi de la virgule devant les phrases introduites par les coordonnants <i>car</i> et <i>mais</i> est aujourd'hui moins contraint.

Grammaire de la phrase (Suite)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Accord dans les groupes et entre les groupes Accord dans le groupe du nom	– Utiliser sa connaissance des rapports grammaticaux à l'intérieur des groupes syntaxiques et entre les groupes pour vérifier et corriger l'orthographe grammaticale – Se référer aux concepts de donneur et de receveur pour marquer l'accord dans les groupes et entre les groupes – Se référer au contexte pour interpréter et marquer l'accord de l'adjectif complément de plusieurs noms singuliers juxtaposés ou coordonnés par <i>et, ni, ainsi que, de même que, comme, ou</i> – Se référer au contexte, la deuxième année du cycle, pour interpréter et marquer l'accord de : • deux adjectifs classifiants compléments d'un même nom pluriel désignant des réalités distinctes (ex. <i>Les gouvernements fédéral et provincial ont conclu une entente.</i>) • l'adjectif complément d'un groupe nominal dont le noyau est un nom collectif (ex. <i>Ils ont accueilli un groupe de représentants favorable / favorables à la négociation.</i>) – Distinguer <i>tout</i> pronom, déterminant et adverbe à l'aide des manipulations syntaxiques et l'orthographier de manière appropriée – Recourir à des ouvrages de référence pour les cas particuliers d'accord : • dans le groupe du nom (nom composé, adjectif composé de couleur, adjectifs <i>demi, nu, possible</i>, etc.) • du verbe et de l'adjectif attribut (groupe sujet constitué par le pronom <i>on</i>, par des noms et des pronoms de personnes différentes, par un nom collectif avec expansion, par un nom précédé de <i>plus de, moins de</i>, etc.)	LES ACCORDS ET LA COHÉRENCE Les constructions syntaxiques pour lesquelles l'usage autorise un accord par le sens sont propices à une réflexion sur les nuances de pensée et l'interprétation. LE CHOIX DE L'ACCORD Pour marquer une alternative possible dans le choix de l'accord entre le masculin ou le féminin, le singulier ou le pluriel, l'alternative doit être construite en toutes lettres (ex. <i>Les enseignantes et les enseignants viendront vers midi</i>). Il y a donc lieu d'éviter les formes qui ne respectent pas la morpho-syntaxe du français (ex. <i>enseignant(es), enseignant-es</i>) et délèguent au lecteur la responsabilité de l'accord. LES ACCORDS ET LES VARIÉTÉS DE LANGUE Dans la langue soignée, le déterminant <i>de</i> ne prend habituellement pas la marque du pluriel devant un nom pluriel précédé d'un adjectif (ex. <i>Vous avez de bonnes idées.</i>). Dans la langue familière, c'est le déterminant <i>des</i> qui est fréquemment utilisé. L'ACCORD DES NOMS COMPOSÉS Pour marquer le pluriel des noms composés formés d'un verbe et d'un nom complément ou d'une préposition et d'un nom, l'usage actuel tend à l'uniformisation des marques du pluriel (ex. <i>un abat-jour / des abat-jours, un avant-midi / des avant-midis, un sans-abri / des sans-abris</i>).

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Accord régi par le sujet Accord du verbe Accord de l'adjectif attribut Accord du participe passé employé avec être Accord régi par le complément direct Accord du participe passé employé avec avoir Conjugaison Verbe régulier, irrégulier Radical et terminaison Auxiliaire de conjugaison Formation des temps simples Formation des temps composés	– Reconnaître le sujet, quelles que soient sa construction et sa place dans la phrase, et accorder le verbe de même que l'attribut en se référant à la phrase de base (ou phrase P) et en effectuant des manipulations syntaxiques; réserver le cas de la subordonnée sujet à la troisième année du cycle – Reconnaître l'attribut du complément direct du verbe ainsi que sa place dans la phrase, l'accorder en se référant à la phrase de base (ou phrase P) et en effectuant des manipulations syntaxiques – Accorder le participe passé employé avec avoir quand : • le pronom <i>en</i> ou le pronom neutre <i>le</i>, substitué à une phrase ou à une partie de texte, est complément direct • le participe est suivi d'un verbe à l'infinitif (réserver l'accord des participes passés des verbes pronominaux à la troisième année du cycle) – Utiliser le participe passé du verbe impersonnel en respectant son invariabilité (ex. <i>Vous avez suivi toutes les étapes qu'il a fallu pour réussir.</i>) – Se référer au système de la conjugaison et à des repères constitués par des verbes modèles pour marquer l'accord des verbes réguliers et irréguliers usuels aux temps simples et composés ainsi que pour utiliser l'auxiliaire approprié aux temps composés; les temps suivants ne sont pas retenus pour l'apprentissage au secondaire : indicatif conditionnel passé 2^e forme, subjonctif imparfait et plus-que-parfait – Dégager des constantes orthographiques pour les verbes : • en <i>ir</i> et <i>re</i> qui perdent la consonne finale du radical au singulier de l'indicatif présent et de l'impératif présent • en <i>indre</i> et <i>soudre</i> qui perdent la consonne finale du radical au singulier de l'indicatif présent et à l'impératif présent • en <i>dre</i> et <i>tre</i> qui conservent la consonne finale du radical au singulier de l'indicatif présent et à l'impératif présent • en <i>oir</i> tels <i>recevoir</i>, <i>décevoir</i>, <i>émouvoir</i>, <i>promouvoir</i>, <i>mouvoir</i> et <i>asseoir</i> • <i>vaincre</i>, <i>convaincre</i>, <i>rompre</i>, <i>corrompre</i> et <i>interrompre</i>	L'ACCORD DE L'ADJECTIF L'invariabilité des adjectifs de couleur déterminés par un autre adjectif ou par un nom tient au fait que leur construction est vue comme la réduction d'une construction prépositionnelle (ex. <i>des gants [d'un] vert foncé, [d'un] vert émeraude</i>). En raison de l'accord qu'il permet, le choix d'un complément de nom sous forme d'un groupe de l'adjectif plutôt que d'un groupe prépositionnel est parfois à privilégier pour éviter une ambiguïté (ex. <i>Il a rapporté un foulard en laine d'Écosse.</i> → <i>Il a rapporté un foulard écossais en laine / un foulard en laine écossaise.</i>). Dans l'emploi du superlatif relatif, l'usage actuel tend à généraliser l'accord du déterminant (ex. <i>Dans notre revue, c'est votre chronique qui est <u>la</u> plus appréciée.</i>). L'ACCORD DES EMPRUNTS Pour marquer le pluriel des noms empruntés à d'autres langues, l'usage actuel tend à l'application de la règle générale de formation du pluriel propre au français (ex. <i>des médias, des linguinis, des leitmotivs</i>). L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ LAISSÉ L'usage actuel tend à l'invariabilité du participe passé du verbe <i>laisser</i> suivi d'un infinitif, comme c'est le cas pour le participe passé du verbe <i>faire</i> (ex. <i>Vous les avez fait partir et nous les avons laissé vous quitter.</i>).

Grammaire de la phrase (Suite)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Verbe régulier, irrégulier (Suite) Auxiliaire d'aspect Auxiliaire de modalité	– Orthographier les verbes qui doublent le <i>r</i> au futur simple et au conditionnel présent tels <i>voir, envoyer, courir, mourir, etc.</i> – Utiliser la terminaison verbale appropriée en accordant une attention particulière aux terminaisons <i>is, it, ie</i> ainsi qu'aux terminaisons de l'indicatif et du subjonctif présent (ex. <i>Elle voit clair. Il faut qu'elle voie clair.</i>) – Reconnaître et utiliser les auxiliaires d'aspect (ex. <i>aller, venir de, commencer à</i>) et les auxiliaires de modalité (ex. <i>devoir, falloir, pouvoir</i>) au cours de la deuxième année du cycle	LES MODES ET LES TEMPS VERBAUX COMME POINTS DE REPÈRE L'emploi des modes et des temps verbaux peut constituer un point de repère pour situer l'appartenance d'un texte à un genre ou à une époque. Ainsi en est-il de l'indicatif passé simple dans le récit littéraire, du subjonctif imparfait ou plus-que-parfait et des temps surcomposés dans les textes des siècles passés. Comparativement à la langue écrite, la langue orale fait généralement un usage plus restreint des temps verbaux et des personnes de conjugaison, surtout dans la langue familière. L'emploi de la forme « auxiliaire d'aspect <i>aller</i> à l'indicatif présent + verbe à l'infinitif présent », souvent appelée <i>futur proche</i>, concurrence aujourd'hui l'emploi du futur de l'indicatif.

Lexique		
Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Formation des mots Étymologie Dérivation Préfixe Suffixe	– Se représenter l'étymologie comme l'étude de l'origine des mots – Se représenter la dérivation comme le procédé de création d'un mot à l'aide d'un préfixe ou d'un suffixe – Reconnaître et utiliser les mots constitués à l'aide d'un préfixe usuel et porter une attention particulière : • aux variations de forme (ex. <u>dé</u>couper, <u>dés</u>accorder; <u>im</u>possible, <u>in</u>capable, <u>irr</u>éel, <u>ill</u>isible) • au sens porté par le préfixe (ex. <u>in</u>actif, <u>in</u>carné; <u>an</u>achronique, <u>ana</u>logue) • à l'emploi ou non du trait d'union (ex. non-violence, non violent) – Reconnaître et utiliser les mots constitués à l'aide d'un suffixe et porter une attention particulière : • à la classe grammaticale (ex. réal<u>isme</u>, réal<u>iste</u>) • au genre des noms (ex. professe<u>ure</u>, bouchée, musée, beauté) • aux nuances de sens (ex. puniss<u>able</u>, punit<u>if</u>) • à la possibilité de modalisation des énoncés (ex. discut<u>ai</u>ller, fad<u>asse</u>, rouge<u>âtre</u>)	LES NOTES ÉTYMOLOGIQUES COMME POINTS DE REPÈRE Les notes étymologiques fournies par les dictionnaires usuels ou spécialisés peuvent constituer une ressource pour mettre en évidence la diversité des sources auxquelles le français a fait des emprunts au cours de son évolution. LES SIGNES GRAPHIQUES COMME POINTS DE REPÈRE L'alphabet français, à l'instar de celui des langues germaniques, scandinaves et des autres langues romanes, porte, dans son ensemble, la trace historique de ses origines latines. Certaines lettres permettent de retracer d'autres influences, comme la lettre <i>w</i> empruntée aux langues germaniques du Moyen Âge. LES DICTIONNAIRES ET LES GLOSSAIRES La persistance d'un bon nombre d'archaïsmes dans les dictionnaires usuels actuels contribue à rendre accessibles des textes du passé et fournit des ressources pour la découverte ou la création de textes évoquant des réalités révolues. Toutefois, les mises à jour qui doivent faire place aux néologismes et aux emprunts récents tendent à éliminer ces archaïsmes, obligeant alors à recourir à des glossaires spécialisés. LES MOTS-VALISES ET LES NÉOLOGISMES Dans le domaine de la publicité et chez certains humoristes, les néologismes comptent bon nombre de mots-valises qui permettent d'actualiser plus d'une signification avec économie, tout en constituant une sorte de clin d'œil complice à la perspicacité linguistique des destinataires (ex. <i>l'électrification</i> d'Hydro-Québec).
Composition	– Se représenter la composition comme le procédé de création d'un mot par la réunion de mots (ex. autoroute, arc-en-ciel, compte rendu) – Reconnaître et utiliser les diverses formes des mots composés (soudure, trait d'union, termes séparés) et appliquer les règles d'accord appropriées	
Télescopage	– Se représenter le télescopage comme un procédé d'emboîtement utilisé pour construire des mots-valises (ex. Les <u>enfantômes</u> de Réjean Ducharme)	
Famille de mots	– Se représenter une famille de mots comme un ensemble principalement composé de mots dérivés et composés unis par la forme et par le sens (ex. botte, bottier, bottillon, tire-botte)	

Lexique (Suite)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Famille de mots (Suite)	– Utiliser les changements de classe grammaticale associés à la suffixation et aux familles de mots pour assurer la reprise de l'information (ex. <i>L'évaluateur qui a jugé ce travail était très sévère. Son jugement n'est toutefois pas remis en question.</i>) – Reconnaître et utiliser les ressources offertes par la langue pour suppléer aux lacunes dans la constitution des familles des mots courants : • emploi d'un mot de formation différente, mais de sens voisin (ex. <i>sommeil</i> désignant l'action de dormir) • emploi de formes savantes (ex. <i>cécité</i> désignant le fait d'être aveugle)	
Emprunt	– Se représenter l'emprunt comme le phénomène par lequel une langue, au cours de son histoire, intègre un mot, un groupe de mots ou un sens issu d'une autre langue	L'EMPRUNT À D'AUTRES LANGUES L'observation des emprunts linguistiques permet d'amorcer une réflexion sur ce qui peut motiver l'emprunt (absence d'équivalent en français, influence du voisinage linguistique, phénomène de mode, etc.) et sur son rôle dans l'évolution des langues.
Anglicisme	– Se référer à sa connaissance de la langue anglaise, au dictionnaire et à des sources documentaires spécialisées pour reconnaître, en contexte, les anglicismes de mots fréquents dont l'emploi est critiqué et déterminer par quels mots ou expressions de la langue française ils devraient être remplacés	
Néologisme	– Se représenter un néologisme comme une acception, une expression ou un mot de création relativement récente désignant une conception ou une réalité nouvelle	
Archaïsme	– Se représenter l'archaïsme comme une acception, une expression ou un mot qui n'est plus en usage ou qui désigne une réalité révolue	

Lexique (Suite)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Sens des mots Sens contextuel Sens propre Sens figuré Polysémie Homonymie Homophonie	– Reconnaître et utiliser les mots dans le sens approprié au contexte et distinguer, à l'aide des définitions et des exemples fournis dans les dictionnaires, les différentes acceptions possibles, s'il y a lieu – Reconnaître et interpréter, en contexte, le sens attribué aux termes polysémiques fréquents, notamment ceux dont les disciplines font un emploi spécialisé (ex. <i>cellule, fonction, réaction</i>) – Reconnaître et interpréter, en contexte, le sens attribué aux noms fréquents à double genre (ex. <i>aide, mode</i>) ou à double nombre (ex. <i>vacance</i>)	LA PARONYMIE Souvent à l'origine de lapsus et de confusions, la paronymie est parfois utilisée comme une ressource pour le renforcement d'un propos (ex. <i>Qui se ressemble, s'assemble.</i>) ou la parodie (ex. <i>Qui trop embrasse mal étreint.</i> → <i>Qui trop embrasse mal éteint.</i>). L'EXPRESSION DU DEGRÉ En français, le degré peut être exprimé à l'aide de différentes classes de mots (ex. <i>Cet air est <u>peu souvent</u> joué. Il est <u>très vif</u>. Il nous <u>plaît énormément</u>. Il est interprété avec <u>beaucoup de virtuosité</u>.</i>).
Paronymie	– Reconnaître et distinguer, en contexte, les paronymes les plus fréquents (ex. <i>éminent et imminent, conjecture et conjoncture, collision et collusion</i>)	DE LA MÉTAPHORE ET DE LA MÉTONYMIE AU SENS FIGURÉ Avec le temps, l'emploi métaphorique ou métonymique de certains mots ou expressions est devenu si familier qu'il n'a plus été perçu comme relevant d'un procédé stylistique. Il est alors passé dans l'usage en tant que sens figuré (ex. <i>pied de table, pomme de douche, bouche de métro</i>).
Connotation	– Reconnaître et utiliser le sens neutre ou connoté des mots qui contribuent à marquer le point de vue (ex. <i>Il <u>a dit</u> le contraire. Il <u>a insinué</u> le contraire.</i>)	L'UTILISATION COURANTE DE LA MÉTONYMIE La métonymie est un procédé stylistique couramment employé dans les intitulés des journaux et dans les bulletins de nouvelles (ex. <i>Montréal a battu Boston deux à zéro. Québec propose un moratoire. Des milliers de drapeaux ont défilé dans les rues de Kiev.</i>).
Figure de style/ procédé stylistique	– Reconnaître et utiliser les relations de similitude, les marques propres à la comparaison et diverses constructions de la métaphore	
Comparaison Métaphore Métonymie	– Reconnaître diverses relations établies par la métonymie (le contenant pour le contenu, la matière pour l'objet, le lieu pour ceux qui y vivent, etc.)	
Répétition Gradation Accumulation	– Reconnaître la répétition stylistique (ex. <i>Sa mémoire? <u>Vide</u>. Son cœur? <u>Vide</u>. <u>Impitoyable</u>, le <u>vide</u> s'enracinait en lui.</i>), la gradation (ex. <i>Elle avait <u>souri</u>, puis <u>ri</u> et, finalement, <u>cédé à l'hilarité</u>.</i>), l'accumulation (ex. <i>Une <u>clef</u>, un <u>stylo</u>, un <u>bâton de réglisse</u> et une <u>pièce de 10 cents</u>, c'était là tout son trésor.</i>) et leurs effets	

Lexique (Suite)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Figure de style/procédé stylistique (Suite)	- Observer, au cours de la deuxième année du cycle, en particulier dans les dialogues, les textes argumentatifs et publicitaires : - le rapprochement de mots ou de groupes de mots de sens opposés pour assurer une mise en évidence (ex. <i>Budget colossal, succès mitigé : le producteur est déçu.</i>) - l'expression atténuée d'une réalité pour éviter de déplaire ou de choquer (ex. <i>Votre enfant est porté à emprunter des objets sans permission.</i> = <i>Votre enfant est porté à voler.</i>) - l'expression atténuée d'une réalité pour donner à entendre plus que ce qui est dit (ex. <i>Tu n'es pas trop maladroit.</i> = <i>Tu es très habile.</i>) - l'expression exagérément favorable ou défavorable d'une réalité pour assurer une mise en relief (ex. <i>Cet ouvre-boîte est génial.</i>)	LE SENS ET LES RESSOURCES LINGUISTIQUES La langue dispose de moyens diversifiés pour exprimer le sens, qu'il s'agisse de temps, de lieu, de but, de cause, de conséquence, de comparaison, d'opposition, de concession, d'hypothèse ou d'autres valeurs. Par exemple, dans la phrase suivante, des valeurs de temps sont exprimées par un groupe nominal, un groupe prépositionnel, une subordonnée complément de phrase, la morphologie verbale, un groupe adverbial et un auxiliaire d'aspect (ex. <i>La semaine prochaine, après ton départ, au moment où l'entrepreneur arrivera, il sera trop tard pour commencer à modifier les plans.</i>).
Relations entre les mots Analogie Inclusion Mot générique Mot spécifique Synonymie Antonymie	- Se représenter l'analogie comme un rapport de sens qui tisse des liens de parenté entre les mots et peut prendre différentes formes (synonymie, métonymie, famille de mots, etc.) - Utiliser un dictionnaire analogique dont les définitions, les exemples et les synonymes permettent de clarifier les nuances de sens de termes voisins - Reconnaître et utiliser des termes génériques et spécifiques ainsi que des synonymes qui permettent la reprise et la progression de l'information - Se représenter l'antonyme comme un mot dont le sens est opposé à une autre appartenant à la même classe grammaticale (ex. <i>mâle/femelle, petit/grand, donner/recevoir</i>) - Reconnaître et utiliser les synonymes et les antonymes en portant une attention particulière aux nuances de sens et à la variété de langue - Reconnaître et utiliser les antonymes en tenant compte de la valeur antonymique des préfixes	L'UTILITÉ DES TERMES GÉNÉRIQUES ET SPÉCIFIQUES Le recours aux termes génériques et spécifiques (aussi nommés « hyperonymes » et « hyponymes » dans les ouvrages spécialisés) est utile non seulement pour la prise de notes et la représentation schématique des idées, mais également pour la recherche d'information, notamment dans Internet. L'UTILISATION DE CERTAINS DICTIONNAIRES SPÉCIALISÉS L'emploi d'un dictionnaire de synonymes ou d'antonymes peut s'avérer difficile lorsque les nuances de sens ou les emplois spécifiques des mots proposés sont très brièvement explicités ou illustrés, voire quand ils ne le sont pas du tout. Dans ces cas, et à plus forte raison si les termes proposés ou l'utilisation de ce type d'outil imprimé ou informatique ne sont pas familiers aux élèves, l'apprentissage guidé s'impose. LES EXPRESSIONS FIGÉES COMME POINTS DE REPÈRE À travers les proverbes et les dictons, la tradition orale a permis que soient conservées de nombreuses expressions, aujourd'hui figées, qui témoignent du passé.

Lexique (Suite)		
Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Champ lexical Combinaison de mots Expression figée	– Se représenter le champ lexical comme un ensemble de mots analogiques qui s'appellent mutuellement à partir d'un thème commun – Reconnaître et utiliser le champ lexical ou les champs lexicaux qui orientent le sens à donner au message et qui contribuent à l'unité du texte – Se référer au dictionnaire usuel et particulièrement aux exemples fournis pour vérifier l'emploi et la construction syntaxique de suites lexicales peu familières – Reconnaître et utiliser les syntagmes en attribuant aux mots un sens d'ensemble (ex. <i>chemin de fer, poivre et sel, avoir l'air, compte tenu de, à la condition que, tout à l'heure</i>)	LES RELATIONS DE MOTS INHABITUELLES Dans les textes humoristiques et les textes littéraires, notamment en poésie, les rapports établis entre les mots déjouent souvent les attentes (ex. <i>Ça s'est vendu comme des petits ponchos</i> ; la tortue qui <i>se hâte avec lenteur</i> chez La Fontaine; <i>le soleil noir de la mélancolie</i> chez Gérard de Nerval). La constitution de repères à l'égard des conventions de genre constitue un atout pour accueillir et interpréter de tels rapports.
Orthographe d'usage et typographie Apostrophe marquant l'élision Majuscule initiale	– Utiliser un dictionnaire usuel ou informatique, un dictionnaire des difficultés de la langue de même qu'un correcteur orthographique – Utiliser l'apostrophe pour marquer l'élision de la voyelle finale de <i>si</i>, devant <i>il</i> et <i>ils</i>, et de la voyelle finale de <i>lorsque, jusque, parce que, puisque</i> et <i>quoique</i> devant un mot commençant par une voyelle – Utiliser la majuscule à l'initiale des noms propres de personnes, de peuples et de lieux en se référant au contexte, en recourant à des manipulations syntaxiques pour distinguer le nom de l'adjectif et tenir compte des emplois métaphoriques passés dans l'usage (ex. <i>la Belle Province, la Vierge, un tartuffe, un don juan</i>) – Se référer à une règle d'usage pour utiliser la majuscule dans les noms propres composés et les noms qui désignent des événements, des établissements, des organisations, des journaux, des périodiques ainsi que dans la mention des titres de textes ou d'ouvrages	L'ÉVOLUTION DE L'ORTHOGRAPHE Dans l'évolution de la langue écrite, l'orthographe des mots a connu des transformations plus ou moins marquées et l'Académie française, avec son <i>Dictionnaire de la langue française</i> , a joué un rôle déterminant dans sa stabilisation. Depuis les années 90, d'autres instances ont émis des recommandations de rectifications orthographiques ou travaillé à leur diffusion. LA PLACE DU TRÉMA Les dictionnaires récents attestent la tendance actuelle à déplacer le tréma de manière à marquer la voyelle qui doit être prononcée séparément (ex. <i>aigüe, ambiguïté</i>). LE FRANÇAIS EN USAGE AU QUÉBEC Le site Web de l'Office québécois de la langue française (OQLF) offre une abondance de renseignements sur les questions linguistiques, dont les acceptions les plus récentes. Il comporte, entre autres, un dictionnaire terminologique, une banque de dépannage linguistique ainsi que des repères et des jalons historiques.

Lexique (Suite)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Trait d'union	– Utiliser le trait d'union en présence du <i>t</i> euphonique des verbes terminés par <i>e</i> et <i>a</i> à la 3^e personne du singulier, ainsi que <i>vaincre</i> et <i>convaincre</i>, dont le sujet pronominal est postposé (ex. <i>Te convainc-t-il?</i>); accorder une attention particulière à la construction de <i>va-t'en</i> – Utiliser le trait d'union pour marquer l'inversion des compléments de verbe pronominalisés (ex. <i>Donne-la-lui.</i>) – Utiliser le trait d'union pour marquer les divisions autorisées en fin de ligne en accordant une attention particulière aux coupures générées par le traitement de texte	L'ORIGINE ET L'ÉVOLUTION DU TRAIT D'UNION Le trait d'union est une marque morphologique empruntée à l'hébreu et introduite en français au <i>xvi^e</i> siècle. Les dictionnaires attestent la tendance actuelle à sa disparition dans les mots composés ancrés dans l'usage et dans la formation des néologismes (ex. <i>croquemitaine, millefeuille, néozélandais</i>).

Variétés de langue		
Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Variation linguistique	– Se représenter la variation linguistique comme différentes façons d'actualiser la langue résultant de l'influence de facteurs géographiques, sociaux et historiques – Observer des marques de variation historique (néologisme, archaïsme), géographique (accent régional, québécoïsme, etc.) ou sociale (langue soutenue, standard, familière ou populaire) qui dénotent l'appartenance à une époque, à un lieu ou à un milieu	LE TERME « FRANCOPHONIE » Le terme « francophonie » n'est pas récent. Il a été utilisé pour la première fois en 1880 par un géographe français, Onésime Reclus, pour désigner les lieux géographiques où la langue française était parlée.
Francophonie	– Se représenter la francophonie : • la première année du cycle, comme l'ensemble des populations ou des groupes de locuteurs dont le français est la langue habituelle de communication (langue maternelle ou véhiculaire) • la deuxième année du cycle, également comme un réseau de gouvernements, de pays et d'instances officielles qui utilisent le français dans leurs travaux et leurs échanges et qui y trouvent un intérêt commun sur le plan de la culture, de la politique et de l'économie	DES MARQUES HISTORIQUES ET GÉOGRAPHIQUES Dans sa genèse, le français est apparenté à un ensemble de langues désignées comme étant d'origine indo-européenne (ex. langues romanes, germaniques, celtiques). Les liens de parenté sont perceptibles encore aujourd'hui dans le lexique (ex. français <i>mère</i>, espagnol et italien <i>madre</i>, anglais <i>mother</i>, allemand <i>mutter</i>).
Variété de langue	– Se représenter les variétés de langue comme des usages du français : • situés par rapport à la variété de référence (la norme linguistique) ayant cours dans une société donnée • caractérisés par la présence de certaines marques lexicales, morphologiques, syntaxiques et phonologiques	Au gré des conquêtes, des échanges commerciaux, des relations politiques et culturelles, le français a évolué différemment selon les milieux. Au Québec, le français parlé aux XVII^e et XVIII^e siècles a laissé des traces spécifiques dans le vocabulaire (ex. <i>abrier</i>) et la prononciation (ex. <i>moé</i>) d'aujourd'hui. En Suisse romande et en Belgique, une trace spécifique du passé est perceptible dans les déterminants numériques <i>septante</i>, <i>octante</i> et <i>nonante</i>.
Langue standard (soignée)	– Se représenter le français standard en usage au Québec comme : • la variété de référence pour situer les autres variétés de langue • l'usage socialement valorisé au Québec • comportant tout le vocabulaire (mots, sens, expressions) que les Québécois tendent à utiliser dans leurs échanges écrits et oraux quand ils veulent s'exprimer de façon correcte • présent dans les textes soignés, conforme aux normes de la grammaire et respectueux du code linguistique	LA CARACTÉRISATION DES VARIÉTÉS DE LANGUE Les éléments qui caractérisent les variétés de langue ne sont ni universels ni stables. Ils varient selon les sociétés et sont marqués par les changements qu'elles connaissent (ex. scolarisation accrue de la population, diversification et spécialisation du travail, modification des rapports homme-femme, mondialisation). Ainsi, des prononciations, des mots ou des structures syntaxiques considérés hier ou ailleurs comme appartenant à une variété de langue peuvent aujourd'hui et ici être perçus comme appartenant à une autre variété (ex. le terme français familier <i>bistrot</i> utilisé en français québécois standard pour désigner un type d'établissement de restauration).

Variétés de langue		
Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Langue soutenue (recherchée) Langue familière Langue populaire	– Reconnaître les principales marques des variétés de langue soutenue (recherchée), standard (soignée), familière et populaire dans diverses situations de communication écrite et orale – Observer, dans divers contextes, le jugement social associé au choix d'une variété de langue – Tendre à l'utilisation de la langue standard (soignée) dans l'ensemble de ses communications écrites et orales et recourir, au besoin, à des procédés d'explicitation pour s'assurer d'être compris par le plus grand nombre – Tenir compte de la variété de langue dans l'utilisation du discours rapporté indirect (reformulation, paraphrase, terme équivalent, etc.) et, au besoin, situer l'écart (contextualisation)	C'est la présence de certaines marques lexicales, morphologiques, phonologiques et, dans une moindre mesure, syntaxiques – et non l'ensemble des éléments linguistiques – qui amène à considérer que la langue utilisée est soutenue, standard, familière ou populaire. Les dictionnaires de langue signalent habituellement les emplois qui s'éloignent de la norme standard. L'UTILISATION DE LA LANGUE SOUTENUE L'utilisation d'une langue soutenue peut relever d'un souci esthétique, comme c'est souvent le cas dans les textes littéraires, ou d'un besoin spécifique de communication, comme cela se produit fréquemment dans les échanges entre spécialistes. L'UTILISATION DE LA LANGUE STANDARD À L'ÉCOLE Même s'il est demandé d'acquérir l'habitude de recourir à la langue standard en classe de français, il convient de rappeler que l'utilisation d'une langue standard (soignée) ne s'impose pas nécessairement dans toutes les situations de la vie scolaire. Il importe que les attentes à ce sujet soient clarifiées dans chaque milieu.

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Communication	– Reconnaître et utiliser, dans la communication en présence, à distance, en direct et en différé, les marques verbales, paraverbales et non verbales qui : • signalent une volonté d'établir ou d'interrompre une communication (salutation, interjection, geste de la main, etc.) • contribuent à maintenir ou à accroître l'attention et l'intérêt (question, variation de l'intonation, illustration, etc.) • manifestent une écoute attentive (reprise des propos de l'interlocuteur, signe d'approbation, orientation du regard, etc.) – Reconnaître et utiliser les règles de convenances relatives à l'écoute et à la prise de parole dans les lieux publics – Reconnaître l'intérêt de limiter le développement et la durée de ses interventions dans les situations où le temps de parole doit être partagé avec d'autres – Reconnaître diverses modalités d'interaction (prises de parole croisées, imbriquées ou enchaînées linéairement les unes aux autres, aspect verbal assuré par un seul locuteur, etc.)	LES LIENS ENTRE LA LANGUE ORALE ET LA LANGUE ÉCRITE La forme orale d'une langue précède normalement l'avènement de sa forme écrite, exception faite des langues artificielles pour lesquelles le développement s'est fait à l'inverse, comme c'est le cas pour l'espéranto. Encore aujourd'hui, il existe nombre de langues et de dialectes sans forme écrite. En français, la raison souvent invoquée pour condamner l'emploi d'un mot ou d'une construction est le caractère oral qui lui est attribué. Ce jugement négatif sans nuance contribue à entretenir la conception erronée d'un rapport hiérarchique entre la langue écrite et la langue orale. L'idéal à atteindre, à l'écrit et à l'oral, n'est pas la généralisation des façons de faire de l'écrit ou de l'oral, mais le départage circonstancié des usages et des caractéristiques de l'un et de l'autre.
Énonciation	– Reconnaître l'influence des paramètres de la situation sur la prise de parole (choix de la variété de langue, prosodie, etc.) – Reconnaître et utiliser la marque de déférence liée au fait de parler de soi en dernier lieu dans une énumération (ex. <i>Lui et moi avons participé à la compétition.</i>) – Reconnaître et utiliser les éléments non verbaux qui se substituent à l'énonciation verbale ou la complètent – Reconnaître et utiliser les marques verbales, paraverbales et non verbales qui indiquent le type de rapport établi entre l'énonciateur et son destinataire (statut professionnel, degré de familiarité, disposition favorable ou non, etc.) – Reconnaître les éléments paraverbaux et non verbaux qui manifestent l'attitude de l'interlocuteur ou de l'auditeur par rapport à ce qui est énoncé	LA PRISE DE PAROLE ET LA COMMUNICATION Pour qu'il y ait communication entre interlocuteurs ou entre un locuteur et un auditeur, il doit y avoir engagement dans l'échange, production de signes manifestant cet engagement (ex. salutation, orientation du corps, prise en compte explicite de caractéristiques du destinataire) et évitement des comportements contradictoires. La prise de parole ne suffit pas.
Énoncé		LE POUVOIR DE LA PAROLE L'observation de situations de communication où la prise de parole touche, bouleverse, séduit ou suscite un changement de comportement (directive, alerte, provocation, etc.) peut offrir l'occasion de réfléchir sur ce que signifie « agir par la parole ». Cette réflexion sur l'agir pourrait s'étendre aux questions de l'imputabilité de la parole, du droit de parole et de la liberté de parole dans différents contextes.

Langue orale (Suite)

(Voir également la section *Situation de communication écrite et orale*, aux pages 88 à 92)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Énoncé (Suite)	Observer les éléments paraverbaux et non verbaux fréquemment utilisés pour signaler un discours rapporté (pause et geste traçant des guillemets, imitation de l'intonation ou de l'accent, etc.)	L'ENTENTE PRÉALABLE À L'INTERACTION VERBALE En situation d'interaction, la détermination des rôles et des modalités d'intervention, la délimitation du sujet, l'alternance des tours de parole et l'interprétation de certains signes paraverbaux et non verbaux obéissent à des règles plus ou moins explicites. Plus ces règles sont précises, connues et partagées par les interlocuteurs, moins leur négociation devrait occuper de place dans l'échange.
Éléments verbaux	- Reconnaître, dans la langue orale : - la présence de marqueurs spécifiques (ex. <i>bon, pis, là</i>) - l'utilisation fréquente du futur proche dans la phrase positive (ex. <i>Je vais le faire.</i>) - l'utilisation fréquente de la négation partielle <i>pas</i> avec le futur simple (ex. <i>Je le ferai pas.</i>) - diverses modalités de construction des énoncés (inachèvement, répétition partielle avec correction, détachement, achèvement par un autre locuteur, etc.) - la présence fréquente de questions rhétoriques auxquelles le locuteur apporte lui-même une réponse (ex. <i>Les élèves qui... <u>Comment dire?</u> Les élèves qui mènent une vie d'adulte dès l'adolescence ne sont pas toujours très concentrés sur les études.</i>)	L'INFLUENCE DU LIEU SUR LA COMMUNICATION Le déroulement de la communication orale peut être influencé par les caractéristiques physiques du lieu, par sa fonction (tribunal, salle de radiodiffusion, etc.) ou par sa fréquentation. Ces facteurs constituent des pistes pour diversifier les situations d'apprentissage.
Impropriété	Reconnaître et éviter des impropriétés de construction courantes (ex. <i>*Il gesticule quand qu'il parle. *Elle m'a parlé qu'elle avait vu le film. *Il se dépêche à cause qu'il est en retard. *Moi pour un, j'ai aimé le spectacle. *Les programmes coûtaient 3 \$ chaque.</i>)	LA RÉUSSITE DE LA COMMUNICATION La réussite de la communication orale doit être interprétée à la lumière de l'intention ou du besoin auquel elle répond. Elle n'est pas nécessairement synonyme de consensus, d'univocité ou de performance oratoire.
Redondance	- Observer l'utilité ainsi que l'effet de la redondance et de la répétition sur la persistance en mémoire des énoncés et tendre à éviter les redites abusives - Observer les façons de marquer l'accord à l'oral par rapport à l'écrit - Reconnaître les effets négatifs produits par les tics verbaux (jurons, mots tels <i>genre, regarde</i>) et tendre à les éviter	L'égalité ou l'inégalité des rapports entre les interlocuteurs peut varier au cours d'un échange. Par exemple, dans une explication, le locuteur qui détient le savoir occupe initialement une position prioritaire, mais, au terme d'un échange réussi, il devrait se trouver sur un pied d'égalité avec son interlocuteur, en ce qui a trait au savoir partagé. Dans l'échange argumentatif, le déplacement du rapport de force constitue un enjeu. L'ÉNONCIATION ET LA QUALITÉ DE LA COMMUNICATION Les rituels de communication et, plus spécifiquement, ceux liés à la politesse varient selon les groupes sociaux et les cultures. Ils sont rapidement marqués par l'évolution de l'usage. Dans de nombreux métiers et professions (réceptionniste, infirmier, avocat, etc.), ils sont intimement associés à la compétence professionnelle.

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Cohérence du message verbal Continuité Reprise Reformulation Progression Non-contradiction Pertinence	– Reconnaître et utiliser des liens établis au moyen de diverses formes de reprise, d'organiseurs textuels et de marqueurs de relation ainsi que par des éléments paraverbaux ou non verbaux qui pallient les ruptures de construction syntaxique et l'absence de mot de liaison – Reconnaître et utiliser le pronom relatif approprié pour assurer la reprise de l'information, en accordant une attention particulière à l'emploi du pronom <i>dont</i> – Reconnaître et utiliser la reformulation qui sert à manifester ou valider la compréhension, à condenser, expliciter, rectifier ou nuancer un propos et, la deuxième année du cycle, à réorienter le propos en le modalisant, notamment dans la réfutation – Reconnaître et utiliser l'interrogation partielle pour favoriser la progression dans un échange – Reconnaître, dans diverses situations, la pertinence de l'interruption (ex. compenser un trou de mémoire ou un manque d'information de l'interlocuteur, suspendre un développement devenu inutile, recentrer une discussion) et la distinguer de l'interruption inopportune – Reconnaître et utiliser, en plus des règles établies (ex. main levée, tour de table, alternance), les signaux propices au changement de locuteur sur le plan : • verbal (caractère complet de l'énoncé, marques explicites de conclusion, etc.) • paraverbal (courbe intonative, ralentissement du débit, etc.) • non verbal (déplacement du regard, changement de posture, etc.) – Reconnaître et adopter une variété de langue orale appropriée à la situation en tenant compte de l'usage, de l'image qu'on se fait du destinataire et, s'il y a lieu, de l'image qu'on souhaite donner de soi – Reconnaître l'intérêt de taire la référence à une évidence contextuelle ou à un savoir partagé avec le destinataire	L'UTILISATION CONVERGENTE DE DIFFÉRENTS CODES La cohérence d'une prise de parole touche à la fois la dimension verbale des énoncés, leur rapport avec la situation de communication et l'utilisation convergente des différents codes sonores et visuels impliqués dans la construction du message. LA CONTINUITÉ DANS L'INTERACTION Dans les échanges verbaux spontanés, les réponses aux questions, lorsqu'elles sont considérées isolément, apparaissent souvent comme incomplètes sur le plan de l'information et de la syntaxe. Considérées sous l'angle de l'évitement des redites, elles apparaissent plutôt comme une source d'économie permettant d'accélérer le rythme de l'échange. L'ÉNONCÉ OU L'ÉNONCIATION COMME MOTEUR DE L'ÉCHANGE Dans les situations d'interaction, il arrive que l'importance accordée à l'énonciation l'emporte sur celle accordée à l'énoncé. Cela peut avoir un impact sur la décision de poursuivre ou d'interrompre la communication, par exemple quand une personne se sent encouragée ou vexée par le ton de son interlocuteur. L'UTILISATION JUDICIEUSE DES DISCOURS RAPPORTÉS Un locuteur responsable et crédible doit pouvoir rapporter ou évoquer les propos d'un autre sans en déformer l'esprit. Il lui faut aussi savoir traiter de manière prudente et critique les discours rapportés, tout particulièrement ceux issus du bouche-à-oreille, du oui-dire et de la rumeur. L'USAGE CIRCONSTANCIÉ DES RÈGLES Dans les échanges où l'attribution du droit de parole est réglée par un protocole, de même que dans les échanges plus spontanés, il est d'usage d'éviter d'interrompre un locuteur. Toutefois, il ne s'agit pas là d'un absolu et il y a lieu de réfléchir aux conditions d'application de cette règle dans diverses situations comme celle où un interlocuteur abuse de son temps de parole. La tendance à monopoliser la parole est généralement considérée comme un manque de savoir-vivre, mais il arrive qu'elle soit perçue positivement, notamment quand elle fait figure de stratégie gagnante pour faire pencher la balance en faveur d'un locuteur dans un échange. L'analyse de la situation s'impose.

Langue orale (Suite)

(Voir également la section *Situation de communication écrite et orale*, aux pages 88 à 92)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Éléments paraverbaux (prosodiques et vocaux) Intonation Intensité / volume Rythme Débit Pause Hésitation Prononciation	– Observer le rôle de la prosodie pour découper et détacher des groupes qui constituent des unités de sens ainsi que pour établir des relations entre ces groupes – Reconnaître les marques d'oralité qui distinguent la prise de parole spontanée de la récitation et de l'oralisation de l'écrit – Reconnaître et utiliser les marques de l'intonation, de l'intensité de la voix et les pauses qui permettent de : • délimiter des unités de sens • marquer ou souligner l'interrogation • modaliser des énoncés et soutenir l'expressivité (doute, colère, joie, etc.) • signaler un commentaire ou une considération accessoire équivalent à une parenthèse • signaler la volonté de poursuivre une intervention ou d'y mettre un terme – Reconnaître et utiliser la variation du débit et les pauses qui permettent de : • marquer l'attitude du locuteur (gravité, admiration, crainte, intransigeance, etc.) par rapport à ses propos ou à son destinataire • maintenir ou raviver l'attention et l'intérêt (effet de suspense, de compli- cité, de surprise, etc.) – Reconnaître l'hésitation sous diverses formes, observer les divers rôles qu'elle joue (ex. exprimer le doute, élaborer la pensée, chercher un terme) et établir un lien avec la possibilité d'interruption de la part d'un interlocuteur – Reconnaître les particularités de prononciation que sont la diphtongaison et l'escamotage du <i>g</i> doux au profit d'une aspiration (ex. <i>An'èle a une blessure à la 'ambe.</i>) – Utiliser un volume, un débit et une prononciation adaptés à la situation de communication et permettant d'atténuer l'impact des interférences ou des obstacles (ex. interlocuteur peu familier avec la langue ou présentant des difficultés auditives)	LA PERCEPTION DU DÉBIT Au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, la vitesse du débit des locuteurs natifs est souvent perçue comme un obstacle en raison de sa rapidité. Plus les sons, les structures et le lexique de cette langue deviennent familiers, plus cette perception s'estompe. Ce constat pourrait avantageusement alimenter une réflexion relative aux stratégies de prise de parole dans les échanges avec des locuteurs dont le français est la langue d'adoption. L'ADAPTATION À LA VARIATION DU TEMPS ALLOUÉ Lorsque le temps alloué est limité et que la prise de parole suit une préparation substantielle, le désir de tout dire l'emporte souvent sur une planification permettant d'abrégier l'intervention. Afin d'éviter que les seules stratégies d'abrégement utilisées ne soient l'accélération du débit ou l'omission d'une conclusion, il y aurait lieu d'amener les élèves à réfléchir à différents moyens de condenser l'essentiel d'un propos (ex. présence de conclusions partielles, synthèses cumulatives). L'INTONATION DE L'INTERROGATION L'indication d'une interrogation au moyen d'une intonation montante finale est une fonction bien connue de l'intonation. Elle peut toutefois être utilisée à d'autres fins, par exemple pour marquer l'enthousiasme. Quant à l'interrogation, si elle est indirecte, elle peut être formulée avec une intonation neutre. L'ACCENT INTONATIF EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS Une observation comparative du français et de l'anglais permet de constater que l'accent intonatif diffère globalement dans les deux langues : en français, il est généralement situé sur la dernière syllabe du mot ou de la phrase orale alors qu'en anglais il se trouve plutôt à l'initiale.

Langue orale (Suite)

(Voir également la section *Situation de communication écrite et orale*, aux pages 88 à 92)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Liaison Voix Hauteur Portée Timbre	– Reconnaître et utiliser les liaisons en accordant une attention particulière au pluriel des chiffres et au verbe <i>va</i> suivi d'un mot commençant par une voyelle (ex. erreurs fréquentes : *<i>Elle a eu huit-z-enfants</i>. *<i>Cela va-t-être difficile</i>.) – Observer les éléments paraverbaux (prononciation, intonation, rythme, débit) et vocaux (hauteur, portée, timbre) qui permettent de reconnaître un locuteur ou d'établir un lien avec une appartenance géographique	LES PAUSES ET LES HÉSITATIONS La durée des pauses qui peuvent être interprétées comme un signal favorable au changement d'interlocuteur varie selon les situations, les milieux culturels et l'éducation. La tolérance au silence a une influence sur le rythme des échanges et le fait qu'elle varie selon les individus et les circonstances peut expliquer en partie la tendance de certaines personnes à couper la parole et donner lieu à un usage stratégique de cette pratique. LA PRONONCIATION ET LE DICTIONNAIRE Les dictionnaires usuels fournissent généralement des indications relatives à la prononciation des mots, ce qui permet de savoir, par exemple, que ceux dont la forme écrite commence par <i>h</i> supportent ou non la liaison à l'oral et l'élision. Pour marquer cette absence de liaison et d'élision, ils utilisent différents codes qu'ils précisent dans leurs pages liminaires (ex. [<i>'azar</i>]).
Éléments non verbaux Position Distance Attitude Regard Geste Mimique	– Reconnaître et utiliser les marques non verbales qui créent des conditions propices à l'échange (orientation du corps, regard, etc.) – Reconnaître et adopter une position du corps qui favorise la projection de la voix – Se référer à l'usage et à la situation de communication, en particulier aux caractéristiques de l'interlocuteur, pour déterminer la distance ou le contact appropriés – Reconnaître et utiliser les marques non verbales qui permettent de délimiter les aspects traités et les interventions (ex. déplacement d'un pointeur sur un plan ou un objet, déplacement de la tête et détachement du regard signalant la fin d'une réponse à un interlocuteur) – Observer l'effet produit par la discordance entre les éléments verbaux et non verbaux (ex. s'adresser à plusieurs personnes et n'en regarder qu'une, prétendre à l'intérêt et faire preuve d'indifférence) et par la présence de gestes répétitifs ou culturellement marqués (ex. remettre en place une mèche de cheveux, pointer du doigt, toucher l'interlocuteur)	LA PLACE DU LOCUTEUR La place qu'une personne occupe dans un lieu peut, stratégiquement ou non, contribuer à son effacement ou à sa mise en valeur. Le fait d'en tenir compte pour favoriser un équilibre des forces entre les locuteurs apparaît comme une façon de diversifier les types d'interaction et de solliciter la capacité d'adaptation. LES MULTIPLES FACETTES DU LOCUTEUR Le comportement verbal, paraverbal et non verbal d'un locuteur peut varier considérablement selon que sa prise de parole est spontanée, qu'elle résulte d'une préparation, qu'elle est gérée individuellement ou qu'elle s'élabore de manière interactive. Pour parvenir à se représenter les constantes et les variables qui le caractérisent, il importe que le locuteur puisse s'observer et bénéficier d'observations externes dans un large éventail de situations.

Langue orale (Suite)

(Voir également la section *Situation de communication écrite et orale*, aux pages 88 à 92)

Notions et concepts	Indications pédagogiques : connaissances à construire et à mobiliser	Précisions complémentaires à l'usage de l'enseignant
Attitude Regard Geste Mimique <i>(Suite)</i>	– Reconnaître et utiliser les marques non verbales correspondant au propos développé, au point de vue adopté et à l'image qu'on souhaite donner de soi – Reconnaître l'intérêt des éléments non verbaux et en tirer profit pour signaler une complicité, un appui ou une désapprobation quand il n'est pas opportun de prendre la parole – Reconnaître l'utilité de certains supports visuels ou audiovisuels (ex. affiche, vidéom) et en tirer profit dans ses prises de parole	LES ÉLÉMENTS NON VERBAUX COMME POINTS DE REPÈRE La nature, le degré d'expressivité et l'abondance relative des éléments non verbaux qui marquent les prises de parole peuvent varier selon l'âge, la fonction, l'appartenance culturelle ou la personnalité du locuteur. Dans un monde où les possibilités de communication ne cessent de croître, il paraît opportun de susciter une réflexion sur l'existence de jugements sociaux associés aux éléments non verbaux et susceptibles de conditionner la façon dont un message est perçu.

Dans l'acte de lire-apprécier, qui met en relation lecteur, texte et contexte, les composantes¹³ de la compétence sont intrinsèquement liées. À l'intérieur de la composante *Construire du sens*, les capacités à comprendre et interpréter un texte et à y réagir le sont aussi.

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

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

13. Voir les Composantes de la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, p. 18.

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

Comprendre

Pour comprendre un texte, le lecteur fait appel à toutes les ressources linguistiques et psychologiques qu'il possède afin d'associer entre eux ses éléments constitutifs, de s'en faire une représentation et de lui attribuer du sens. Il cherche à accéder aussi fidèlement que possible à ce qui est proposé par le texte. Pour cerner avec objectivité ce qu'il contient, il s'oblige, en quelque sorte, à mettre en veilleuse sa subjectivité et à accorder la priorité au respect des « droits du texte »¹⁴. Dans certaines situations, cette dimension du processus de construction de sens est privilégiée par rapport aux autres. Ce serait le cas, par exemple, de situations où les gestes à accomplir seraient conditionnés par la lecture de consignes de sécurité, de consignes d'examen, de procédures d'expérimentation ou d'indications de guides de voyage.

Interpréter

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

Les textes courants comme les textes littéraires peuvent être ouverts, en tout ou en partie, à la possibilité de sens multiples, mais tous n'offrent pas le même potentiel d'interprétation. Ainsi, dans ses conditions habituelles d'utilisation, un mode d'emploi devrait moins prêter à interprétation qu'un monologue humoristique ou un roman. Plus les élèves sont informés du contexte de production des textes, plus ils peuvent être attentifs au contexte dans lequel ils les utilisent; plus ils sont amenés à fréquenter des textes riches offrant des possibilités d'interprétation multiples et plus l'occasion leur est

donnée de confronter leur manière d'aborder les textes avec celle d'autres lecteurs, plus ils peuvent s'ouvrir à la réalité de l'interprétation, c'est-à-dire à la lecture plurielle, et se familiariser avec les exigences de plausibilité qui rendent une interprétation recevable.

Réagir

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

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

Apprécier

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

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

Quels que soient les aspects sur lesquels porte l'appréciation, il y a lieu de la contextualiser. En effet, un même élément peut être jugé très différemment selon les critères qui lui sont appliqués, les personnes qui les appliquent et les tâches ou les projets qui en commandent l'utilisation (ex. palmarès de lecture, recommandation d'achats pour des lecteurs spécifiques). Par ailleurs,

lorsque des critères sont partagés par différents lecteurs, il devient possible d'en arriver à des jugements similaires avec ou sans négociation. L'analyse de la situation de communication, la confrontation des façons de voir de différents lecteurs critiques, par exemple celle de l'élève en apprentissage et celle du professionnel en exercice, et le développement de l'habileté à déterminer et à appliquer des critères sont nécessaires à la formation d'un lecteur capable d'une véritable appréciation critique.

Dans le développement de la compétence *Lire et apprécier des textes variés*, les deux actions sont présentées de manière conjointe plutôt que hiérarchisée. Cela correspond à la volonté que la diversité des situations offertes aux élèves, que la variété des textes abordés et que les interventions pédagogiques privilégiées conduisent au développement intégré de ces deux dimensions.

De la lecture fusionnelle à la lecture distanciée, de l'affirmation de préférences à la structuration de connaissances, l'apprentissage et la réflexion qui lui est associée doivent favoriser le développement des élèves-lecteurs dans leur intégralité, c'est-à-dire leur permettre d'accéder aux textes par le chemin de la curiosité, de la sensibilité, du besoin de structurer leur identité comme par celui de la connaissance et de la culture.

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

Bibliographie

Communication orale

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

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

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

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

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

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

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

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

Écriture

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

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

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

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

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

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

Lecture et littérature

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Communication orale, écriture, lecture et culture

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

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

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

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

Langue et grammaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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