

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Programme *Français,*
langue d'enseignement

Coordination et rédaction

Direction de l'évaluation des apprentissages

Direction des programmes d'études en formation générale des jeunes

Direction générale de la formation générale des jeunes et des adultes

Sous-ministériat de la pédagogie et des services à l'enseignement

Pour information

Renseignements généraux

Ministère de l'Éducation

1035, rue De La Chevrotière, 27^e étage

Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : 418 643-7095

Ligne sans frais : 1 866 747-6626

© Gouvernement du Québec, 2026

Ministère de l'Éducation

ISBN 978-2-555-04260-5 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2026

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, DU PRIMAIRE.....	3
Conceptualisation du programme	4
ASSISES DU PROGRAMME – LA LANGUE ET LA CULTURE	5
Répertoire culturel.....	6
RELATIONS ENTRE LE PROGRAMME FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LES AUTRES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION	10
Relations avec les domaines généraux de formation	10
Relations avec les compétences transversales.....	10
Relations avec le domaine des langues et les autres domaines d'apprentissage	12
CONTEXTE PÉDAGOGIQUE	14
Profil d'entrée sur le plan langagier.....	14
Rôle des élèves.....	15
Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant	16
INTENTION DE COMMUNICATION	18
Catégories d'intentions de communication.....	19
Situation de communication.....	22
Énonciatrice ou énonciateur	22
Destinataire.....	23
Contexte	25
COMPÉTENCES EN FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT	28
Communiquer oralement selon des modalités variées.....	29
Attentes de fin de cycle pour la compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>	31
Lire des textes variés.....	32
Attentes de fin de cycle pour la compétence <i>Lire des textes variés</i>	34
Écrire des textes variés	35
Attentes de fin de cycle pour la compétence <i>Écrire des textes variés</i>	37

Composantes et savoir-faire des compétences en français, langue d'enseignement	38
Composantes et savoir-faire liés à la posture de réception	39
Composantes et savoir-faire liés à la posture de production	47
RESSOURCES LANGAGIÈRES ET CULTURELLES.....	53
Genres, formes et supports	54
Genres	54
Formes.....	61
Poésie	70
Supports	71
Grammaire du texte.....	74
Unité du sujet.....	74
Organisation et progression de l'information.....	75
Reprise de l'information.....	77
Non-contradiction	77
Grammaire de la phrase	78
Phrase.....	78
Groupes syntaxiques	85
Classes de mots	87
Accords.....	93
Conjugaison.....	95
Lexique.....	99
Connaissance du mot.....	99
Relation de sens entre les mots	102
Code graphique.....	104
Connaissance des lettres.....	104
Système orthographique.....	105
Conscience langagière	110
Conscience langagière à l'oral.....	110
Conscience langagière à l'écrit.....	111

Geste graphomoteur.....	112
Écriture manuscrite.....	112
Écriture tapuscrite.....	113
Éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux.....	114
Éléments verbaux.....	114
Éléments paraverbaux	115
Éléments non verbaux.....	116
Outils de soutien à l'apprentissage.....	117
PRÉSENTATION DU CADRE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES – FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, AU PRIMAIRE.....	119
Considérations générales.....	119
Introduction à l'évaluation des apprentissages – <i>Français, langue d'enseignement</i> , au primaire	121
Évaluation de la compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>	122
Présentation des critères d'évaluation	122
Évaluation de la compétence <i>Lire des textes variés</i>	126
Présentation des critères d'évaluation	126
Évaluation de la compétence <i>Écrire des textes variés</i>	128
Présentation des critères d'évaluation	128
ANNEXE 1 : GLOSSAIRE	131
ANNEXE 2 : STRATÉGIES	135
ANNEXE 3 : CARTES CONCEPTUELLES DES CONTENUS EN GRAMMAIRE DE LA PHRASE AU PRIMAIRE	139
ANNEXE 4 : EXEMPLES DE RAISONNEMENT GRAMMATICAL COMPLET	143
ANNEXE 5 : LISTE ORTHOGRAPHIQUE.....	144
ANNEXE 6 : CORRESPONDANCES PHONÈMES-GRAPHÈMES ET GRAPHÈMES-PHONÈMES.....	151
ANNEXE 7 : TABLEAU DES VERBES À ENSEIGNER AU 1^{ER} CYCLE (SANS DÉCOUVERTE DU SYSTÈME DE CONJUGAISON)	166
ANNEXE 8 : TABLEAU DES VERBES ET DES TEMPS DE CONJUGAISON À ENSEIGNER AUX 2^E ET 3^E CYCLES	167
ANNEXE 9 : TRACÉ DES LETTRES	168

INTRODUCTION

La langue française et la culture québécoise au cœur du programme

Le français est la langue officielle du Québec et le fondement de sa culture nationale. C'est le trait d'union entre toutes les citoyennes et tous les citoyens québécois et, à ce titre, il occupe une place centrale à l'école. L'apprentissage du français se vit dans la classe au quotidien, car l'enseignante ou l'enseignant l'utilise dans toutes les matières, mais en fait également un enseignement de façon ciblée lors des périodes consacrées au français.

Ce programme de français, langue d'enseignement, au primaire puise dans la culture québécoise et francophone pour l'enseignement de la langue. Il valorise nos artistes, nos chansons, nos traditions, notre cinéma et notre littérature. Enraciné dans la culture québécoise, il fait du français bien plus qu'un outil de communication : c'est le socle de la vie collective de la nation québécoise.

La communication orale pour mieux s'exprimer et interagir

Dans ce programme, la compétence à communiquer oralement est placée en premier pour rendre compte de son importance dans le développement du langage chez les élèves. Ces derniers amorcent l'école en sachant parler, mais doivent apprendre à s'exprimer avec clarté et confiance, dans des contextes variés. Tous les jours, les élèves interagissent en français dans la classe. Cela veut dire écouter, comprendre, poser des questions et présenter des idées, mais aussi visionner des documentaires, écouter des chansons québécoises ou voir des pièces de théâtre. Ces expériences culturelles sont choisies dans l'optique d'ouvrir les élèves à la culture québécoise, francophone et autochtone.

Les élèves apprennent également à prendre la parole dans des situations concrètes et variées. Cette prise de parole peut se faire lors d'exposés oraux, mais aussi lors de causeries, de cercles de lecture, de rencontres avec des artistes québécois ou dans tout autre contexte jugé pertinent par l'enseignante ou l'enseignant.

La lecture sous toutes ses formes pour motiver les élèves et développer leur culture

La lecture est essentielle à la réussite des élèves dans toutes les disciplines scolaires, et elle leur permet de développer leur culture et d'élargir leur compréhension du monde. Dans ce programme, les élèves doivent lire tous les jours des textes variés qui présentent des niveaux de difficulté différents.

Les livres occupent une grande place dans la classe du primaire. Importants pour développer le goût de la lecture chez les élèves de même que leur compétence à lire, ils permettent aussi d'ouvrir leurs horizons et d'enrichir leur culture générale. D'autres textes sont importants dans la classe du primaire, comme les chansons, dont les paroles deviennent un objet d'étude de la langue. De même, certains textes en apparence anodins, comme les recettes ou les instructions d'un jeu, peuvent servir de vecteurs à l'apprentissage du français. Ces courtes lectures sont significatives pour les élèves, car elles permettent de répondre à une intention qu'ils ont choisie.

Ce programme de français amène les élèves à lire tous les jours pour devenir compétents en lecture et développer leur bagage langagier et culturel en découvrant des autrices et des auteurs du Québec, des nations autochtones et de la francophonie. Cette ouverture culturelle leur permet d'apprécier la richesse de la langue française et de renforcer leur sentiment d'appartenance à la nation québécoise.

L'écriture fréquente de textes variés pour mieux maîtriser la langue écrite

L'écriture occupe une grande place dans la classe du primaire. Cette capacité, fondamentale pour la réussite scolaire et sociale, permet aux élèves de structurer leur pensée et d'exprimer leur créativité.

Les élèves doivent écrire tous les jours, et ce, même lorsque leurs connaissances liées à l'orthographe ne sont pas encore acquises. Les situations d'écriture leur permettent d'écrire régulièrement des textes courts et variés. En écrivant de façon soutenue, les élèves améliorent leur capacité à structurer leur pensée et à exprimer leur créativité, des habiletés qui ont un impact direct sur leur réussite scolaire.

Ce programme prescrit également l'enseignement de l'écriture manuscrite à travers des exercices fréquents, spécialement au 1^{er} cycle du primaire. De tels exercices permettent aux élèves de devenir habiles à former les lettres afin de concentrer leur énergie sur leurs idées et l'orthographe, notamment, sans être freinés par la mécanique de l'écriture. La longueur des textes produits est modulée en fonction des contextes offerts aux élèves ainsi que de la complexité des exigences liées à la situation d'écriture. En outre, les élèves apprennent des règles grammaticales ainsi qu'un vocabulaire de plus en plus spécialisé qui leur permettent de parler de la langue française et de viser sa maîtrise.

À travers le programme de français, langue d'enseignement, au primaire, les élèves développent donc leurs compétences en français par la communication orale, la lecture et l'écriture afin de maîtriser la langue et de développer un sentiment d'appartenance à la nation québécoise et à la communauté francophone.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, DU PRIMAIRE

Une langue, c'est un instrument qui permet, entre autres, de construire la pensée et de la communiquer. En ce sens, le programme de formation de français, langue d'enseignement, contribue à développer des compétences communicationnelles utilisées tant en contexte scolaire qu'à l'extérieur de l'école. Ces compétences permettront aux élèves de participer activement à la société québécoise et de s'y épanouir dans un environnement où le numérique teinte de plus en plus les communications, tant orales qu'écrites.

Afin de permettre aux élèves de développer un rapport positif à l'égard de la langue française et de la culture, notamment de la culture francophone du Québec et d'ailleurs, il importe de leur offrir un environnement d'apprentissage riche et stimulant. C'est donc à travers une diversité d'expériences culturelles incluant des discours et des textes que les apprentissages des élèves se réalisent. Porteurs du patrimoine québécois, francophone ou issu des Premières Nations et des Inuit, ainsi que de la richesse d'autres cultures, ces leviers constituent pour les élèves une occasion unique de former leur identité personnelle, de développer un rapport positif à la langue française et d'élargir leur vision du monde. Avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant, qui se fait médiatrice ou médiateur, les élèves enrichissent leur univers culturel : leur curiosité est mise en éveil, leurs expériences sont signifiantes et leurs moments d'échange, fréquents.

Pour comprendre le fonctionnement de la langue et en maîtriser l'usage, les élèves sont appelés à acquérir des ressources langagières et culturelles. Pour ce faire, ils doivent s'approprier graduellement un métalangage qui leur permettra d'intervenir avec précision lorsqu'ils participent à des activités en lien avec la langue orale et écrite. Au fil de leur scolarité, les élèves devront également apprendre à utiliser leur bagage langagier et culturel à travers de nombreux savoir-faire dans des situations de plus en plus diversifiées, dans le but de développer leur littératie et ainsi de répondre aux différents besoins de la vie courante tout en s'épanouissant comme individus.

Les visées du programme

- Développer un rapport positif à l'égard de la langue française, orale et écrite, et de la culture
- Comprendre le fonctionnement de la langue et en maîtriser les ressources langagières et culturelles
- Développer sa littératie pour entrer en relation avec le monde et la culture

Conceptualisation du programme

Le schéma ci-contre se veut une représentation structurelle et dynamique des éléments du programme à la base de la planification de l'enseignante ou de l'enseignant, tant au primaire qu'au secondaire. En effet, la **culture**, l'**intention de communication**, les **compétences** et les **ressources langagières et culturelles** sont en interrelation pour servir les **visées** du programme.

Situés au cœur du programme, les **élèves** de même que l'**enseignante** ou l'**enseignant** y occupent une place centrale. **Êtres uniques aux besoins, aux goûts et aux champs d'intérêt diversifiés**, les élèves évoluent dans un espace langagier et culturel. La **culture** se révèle un fondement dont l'enseignante ou l'enseignant tient compte lors de sa planification pour favoriser les apprentissages des élèves liés au programme *Français, langue d'enseignement*.

Pour chacune des situations ou des activités d'apprentissage dans lesquelles les élèves sont amenés à s'engager, ils adoptent un rôle ou une combinaison de rôles parmi ceux d'auditrice ou d'auditeur, de locutrice ou de locuteur, de lectrice ou de lecteur ou de scriptrice ou de scripteur. Ils s'assurent de répondre à une **intention de communication** individuelle ou collective, personnelle ou imposée, en tenant compte de l'énonciatrice ou de l'énonciateur ou de la ou du destinataire ainsi que du contexte.

Les **compétences** sont présentées de façon que l'ordre de lecture habituel débute avec la communication orale puisque la forme orale d'une langue sert de fondement à l'apprentissage de sa forme écrite. À travers les différentes situations et activités d'apprentissage qui leur sont proposées, les élèves développent leurs compétences de façon interreliée.

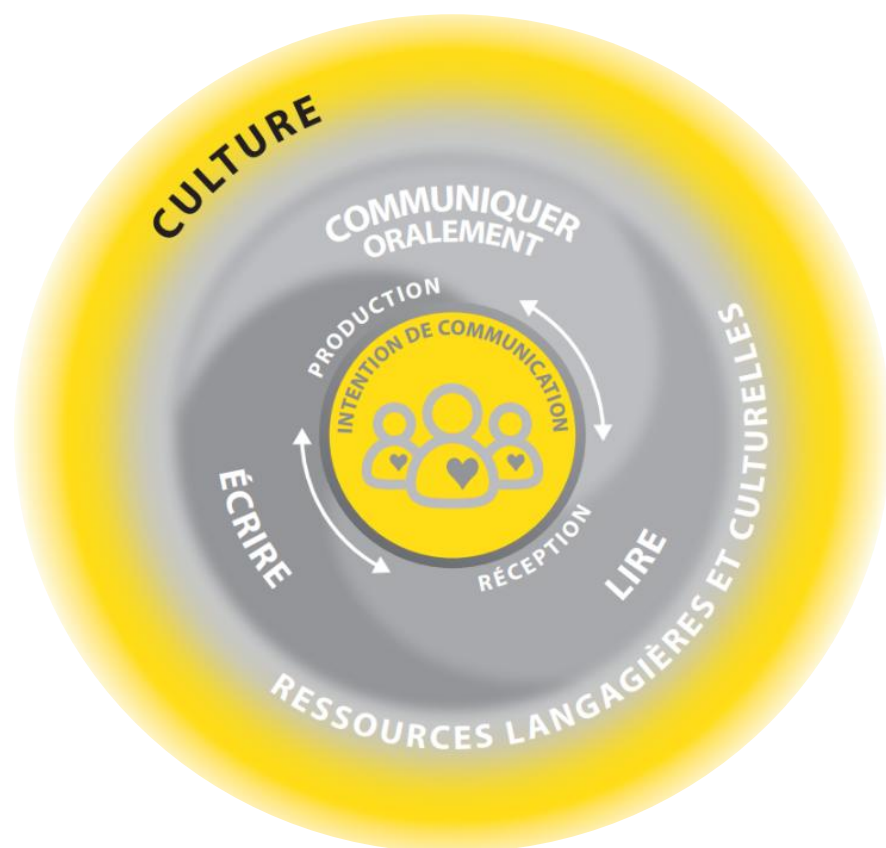
Ainsi, les élèves sont en mesure de s'approprier, de consolider ou d'utiliser certaines **ressources langagières et culturelles** pour apprendre la langue, pour en comprendre le fonctionnement, pour communiquer oralement, pour lire et pour écrire.

Schéma 1 – Conceptualisation du programme



ASSISES DU PROGRAMME – LA LANGUE ET LA CULTURE

Schéma 2 – Culture et conceptualisation du programme



La langue française et la culture constituent les fondements du cours de français. Elles y sont considérées à la fois comme des objets d'apprentissage, des ressources pour la communication, des occasions d'échanges propices au développement de l'identité personnelle et collective et des conditions pour une pleine participation à la vie en société.

La culture oriente les choix effectués par l'enseignante ou l'enseignant dans sa démarche de planification pédagogique liée au cours de français, langue d'enseignement. La conception de la langue n'est pas réduite à sa dimension normative ou utilitariste; la langue est plutôt perçue comme un vecteur de développement personnel, essentiel à la constitution, à la consolidation et à la transmission de la culture ainsi qu'à l'ouverture sur le monde.

En classe, les élèves sont amenés à réfléchir sur la langue et à reconnaître leur bagage langagier et culturel, qui se construit depuis leur naissance et qui donne du sens à leur monde. Ils s'ouvrent à la culture qui, à travers des interactions vécues à l'école, s'articule autour d'objets, de pratiques et d'expériences grâce à la médiation de l'enseignante ou de l'enseignant. Les élèves sont ainsi amenés à prendre conscience du rôle de la langue pour construire leur pensée et leur identité, apprendre et communiquer. Les élèves découvrent le plaisir et le pouvoir de maîtriser la langue française pour mieux se situer dans la diversité langagière et culturelle qui les entoure.

En acquérant des ressources langagières et culturelles, les élèves s'intéressent au passé, se situent dans le présent et envisagent l'avenir. Grâce à des repères culturels signifiants, issus notamment de la culture québécoise, de la francophonie ou des Premières Nations et des Inuit, ils enrichissent le rapport qu'ils entretiennent avec eux-mêmes, avec les autres et avec le monde. Les ressources langagières et culturelles permettent plus précisément d'établir des liens entre leur conception de la langue, l'étude et la production de discours et de textes ainsi que les expériences culturelles vécues. L'environnement numérique leur offre justement l'occasion de faire des ponts entre leur culture personnelle et ce qui existe autour d'eux.

Répertoire culturel

Le répertoire culturel est un cadre de référence qui présente des critères de sélection pour orienter la planification de l'enseignante ou de l'enseignant concernant les expériences culturelles, les discours et les textes, tant en réception qu'en production. Bien qu'il soit souhaité que les élèves entrent quotidiennement en contact avec des expériences culturelles et des textes et qu'ils en produisent fréquemment, des balises annuelles fournissent des seuils minimaux permettant le développement des compétences en français ainsi que l'atteinte des visées du programme.

Les expériences culturelles vécues en classe contribuent au développement du rapport des élèves à la culture québécoise francophone. Le répertoire culturel vise à enrichir les expériences culturelles des élèves et à leur faire découvrir des discours et des textes stimulants dans le but de développer leur bagage langagier et culturel. À ce titre, les bibliothèques numériques, scolaires et municipales peuvent faciliter l'accessibilité à des œuvres variées et adaptées à tous. Pour former des élèves cultivés, c'est-à-dire à la fois héritiers, critiques et interprètes d'objets de culture, il importe de les sensibiliser à la tradition orale et aux textes qui en marquent l'évolution (ex. : mythes, légendes, dictons, chansons, films québécois) ainsi qu'au rayonnement de la langue française et à son évolution. Pour ce faire, les élèves écoutent et lisent des discours et des textes d'hier et d'aujourd'hui riches de significations, présentant des niveaux de complexité croissants et provenant du Québec, des Premières Nations et des Inuit, d'autres régions de la francophonie ainsi que du patrimoine mondial.

Les élèves s'engagent dans des expériences culturelles souvent grâce à des échanges avec des personnes qui font de la langue un outil de travail privilégié. Ils diversifient les sources qu'ils consultent, fréquentent des lieux et des événements qui mettent en valeur des productions et des objets culturels. Ils produisent des textes de longueurs et de genres variés, respectant les critères de sélection. De plus, grâce à la médiation de l'enseignante ou de l'enseignant, les élèves situent les expériences culturelles et les textes dans leur contexte social et historique de création et de diffusion. Ainsi, ils découvrent les raisons pour lesquelles ces expériences peuvent être considérées comme marquantes pour une personne, une société ou une époque.

Tableaux du répertoire culturel

Les expériences culturelles

Une **expérience culturelle** peut correspondre à la rencontre d'acteurs du milieu culturel (ex. : autrice ou auteur, comédienne ou comédien, illustratrice ou illustrateur), à la découverte d'un lieu mettant en valeur la langue et la culture (ex. : bibliothèque, salon du livre, théâtre) ou à toute autre activité culturelle (ex. : club de lecture, participation à un concours d'art oratoire, visionnement d'un numéro d'humour). C'est tout ce qui se réalise autour de l'activité, donc **avant, pendant et après** celle-ci, qui fait qu'elle devient une « expérience » culturelle pour les élèves.

Les balises représentent un minimum d'expériences culturelles à faire vivre chaque année. Le contact régulier avec des expériences culturelles québécoises constitue un fil conducteur essentiel pour permettre aux élèves d'atteindre les visées du programme.

Balises annuelles	Exemple de planification annuelle
Minimalement 5 expériences culturelles Provenance : • Expériences associées à la culture québécoise francophone • Recommandation d'ajouter une ou des expériences supplémentaires issues des cultures des Premières Nations ou des Inuit, de la francophonie ou du patrimoine mondial	Pour les 5 expériences culturelles associées à la culture québécoise francophone, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire un usage pédagogique : • D'une rencontre avec une autrice québécoise (en personne ou en virtuel) • D'une exposition de productions culturelles faites par les élèves de la classe • D'une visite à la bibliothèque • D'un visionnement en ligne d'une pièce de théâtre • D'une sortie au cinéma du quartier pour assister à une adaptation cinématographique d'un texte

Exemples d'expériences culturelles

Dans la classe : cercle de lecteurs et d'auteurs, concours littéraire ou d'art oratoire, échange de recommandations culturelles, rencontre en ligne ou en personne avec un créateur de productions culturelles ou ayant la langue comme outil de travail privilégié, visionnement d'une production culturelle diffusée sur une plateforme québécoise en ligne (ex. : film, pièce de théâtre, spectacle d'humour), etc.

À l'école : activité d'animation littéraire à la bibliothèque, bibliobus, exposition de créations culturelles, échange de découvertes culturelles, résidence d'auteurs, d'artistes ou d'œuvres, spectacle, etc.

À l'extérieur de l'école : bibliothèque publique, cinéma, librairie, maison de la culture, monument patrimonial, musée, salle de spectacle, salon du livre, théâtre, etc.

Les discours et les textes

Discours : production langagière dynamique, accompagnée ou non d'éléments modaux, transmise à l'oral (ex. : causerie, débat, exposé oral, discussion, improvisation).

Texte : production langagière figée, accompagnée ou non d'éléments modaux, transmise à l'oral ou à l'écrit (ex. : article de journal, livre imprimé de toute forme, numéro d'humour, pièce de théâtre).

Les balises représentent un minimum de discours et de textes à faire découvrir et produire chaque année. Tous les jours, afin d'atteindre les visées du programme, les élèves doivent écouter ou lire des discours ou des textes variés de même que prendre la parole et écrire.

Balises annuelles	Exemple de planification annuelle
En posture de réception (lecture et écoute) Minimalement 10 discours ou textes par année - Longueur variée (extrait ou texte complet) - Au moins 5 discours ou textes complets - Au moins 6 textes écrits Genre : - Au moins 5 discours ou textes de genres différents¹ Provenance : - Au moins 5 discours ou textes issus de la culture québécoise francophone - Au moins 2 discours ou textes issus des cultures des Premières Nations ou des Inuit Offre de choix : - Au moins 3 discours ou textes choisis par les élèves ou offrant des choix aux élèves	Pour les 10 discours ou textes en réception, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire un usage pédagogique : - D'une chanson en langue française d'un auteur des Premières Nations ou de la nation inuit - D'un poème d'un auteur québécois, <i>au choix de l'élève</i> - D'un numéro d'une humoriste québécoise, <i>au choix de l'élève</i> - D'un récit policier sous la forme d'un roman d'un auteur québécois, <i>au choix de l'élève</i> - D'un film québécois diffusé sur une plateforme québécoise - D'un extrait d'un documentaire d'un auteur québécois - D'un album en langue française d'une autrice autochtone - D'un cahier de règlements d'un jeu de société québécois - D'un menu provenant d'un restaurant du quartier - D'une entrevue avec une autrice québécoise

¹ Voir le site [Constellations](#).

Balises annuelles	Exemple de planification annuelle
En posture de production (écriture et prise de parole) Minimalement 10 discours ou textes par année - Longueur variée - Au moins 5 discours ou textes complets - Au moins 6 textes écrits Genre : - Au moins 5 discours ou textes de genres différents Offre de choix : - Au moins 3 discours ou textes offrant aux élèves des choix en matière d'intentions, de genres, de compétences ou de ressources langagières et culturelles	Pour les 10 discours ou textes en production, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire un usage pédagogique : - D'une lettre ou d'un courriel d'un genre <i>au choix de l'élève</i> - D'un texte d'opinion - D'une annonce publicitaire - D'une bande dessinée dont le sujet serait <i>au choix de l'élève</i> - D'une entrée dans le carnet littéraire de l'élève - D'un balado dont le sujet serait <i>au choix de l'élève</i> - D'une participation à un concours d'écriture ou d'art oratoire - D'une critique d'un événement culturel <i>au choix de l'élève</i> - De la situation initiale d'un récit - D'une recette

Toutes les expériences culturelles, tous les discours et tous les textes ne se valent pas. Dans le cadre du cours de français, langue d'enseignement, il est donc recommandé de prendre certains critères de sélection en compte afin de privilégier des expériences culturelles ainsi que des discours ou des textes qui :

- Établissent des liens avec les compétences en français, les ressources langagières et culturelles ou d'autres expériences culturelles, discours ou textes;
- Tiennent compte des champs d'intérêt et des besoins des élèves;
- Enrichissent le bagage langagier et culturel des élèves par l'exposition à des productions ou à des objets culturels;
- Développent la sensibilité et l'identité personnelle des élèves et sollicitent leurs pensées critique et créatrice;
- Nourrissent le rapport que les élèves entretiennent avec les autres en suscitant l'engagement et l'interaction;
- Font évoluer la compréhension et la perception du monde des élèves;
- Donnent plus de sens aux apprentissages et soutiennent le plaisir d'apprendre.

Au regard des discours et des textes en posture de réception, il est également important de s'assurer que ces derniers :

- Sont puisés parmi les productions d'une diversité de créatrices et de créateurs, du présent et du passé;
- Se démarquent par la qualité de certains éléments :
 - Contenu du texte (ex. : cadre, intrigue, organisation, personnages, registre de langue, rythme, style d'écriture, validité des propos);
 - Sujets abordés et valeurs promues;
 - Adéquation entre l'intention pédagogique, la difficulté du texte et les caractéristiques de l'élève;
 - Présentation matérielle (ex. : support, mise en page, typographie) et autres éléments modaux (visuels, sonores ou cinétiques).

RELATIONS ENTRE LE PROGRAMME FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LES AUTRES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION

Comme le français est à la fois objet de pensée et objet de communication, le programme de français, langue d'enseignement, est au cœur de la formation des élèves. La langue permet d'établir des liens entre les connaissances acquises, les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage tout en tenant compte des visées de l'école québécoise.

Relations avec les domaines généraux de formation

L'enseignante ou l'enseignant tient compte des réalités d'aujourd'hui touchant à cinq domaines généraux particuliers : Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias et Vivre-ensemble et citoyenneté. Elle ou il amène les élèves à établir des liens entre ce qu'ils apprennent à l'école, leur bagage langagier et culturel et des situations de la vie quotidienne. Ces mises en relation leur permettent de saisir des occasions pour comprendre des contextes et des nuances et pour envisager différentes actions qui nécessiteront le recours à leur sensibilité ainsi qu'à leurs pensées critique et créatrice. Plus particulièrement en français, langue d'enseignement, les domaines généraux de formation permettent de mettre en valeur différentes fonctions de la langue dans la vie quotidienne et peuvent contribuer à ce que les élèves réinvestissent ce qu'ils acquièrent à l'école dans leur vie personnelle et sociale.

Relations avec les compétences transversales

La littératie et les compétences transversales ont en commun qu'elles correspondent à des savoir-agir fondés sur l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Une matière ne peut à elle seule assurer le développement d'une compétence transversale. C'est la diversité des contextes et la somme des apprentissages effectués dans chacune des matières qui contribuent à son développement. Avec les savoir-faire et les savoir-agir qu'il permet aux élèves d'acquérir dans une perspective langagière, le français, langue d'enseignement, prend part au développement des compétences transversales.

Compétence de l'ordre de la communication

Même si toutes les matières participent au développement et à l'exercice des compétences transversales, la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée* et le programme de français, langue d'enseignement, sont naturellement liés. Conscients de leur profil d'auditrice ou d'auditeur, de locutrice ou de locuteur, de lectrice ou de lecteur et de scriptrice ou de scripteur, les élèves disposent de plus en plus de ressources langagières et culturelles qu'ils peuvent mettre au service de la communication, qu'elle soit orale ou écrite. Ils peuvent comparer les codes et les usages sociaux propres à la langue française avec ceux d'autres langues.

Compétences d'ordre intellectuel

Comme les compétences transversales sont présentes dans toutes les matières scolaires, les élèves ont l'occasion d'exploiter l'information dans de multiples contextes, notamment en se l'appropriant, en reconnaissant diverses sources pertinentes et en tirant profit des utilisations possibles. Ils se rendent compte, par exemple, des ressemblances et des différences entre le fait de mettre en œuvre leur pensée créatrice pour rédiger un poème, pour alimenter un débat ou pour rédiger un courriel. L'intégration d'une compétence transversale à une compétence en français donne une impulsion supplémentaire pour exercer son jugement critique, pour formuler une pensée articulée ou pour résumer ou organiser l'information, tout cela en fonction d'une intention ou d'une situation de communication. Les élèves explorent, justifient et confrontent fréquemment des idées avant de porter un jugement critique sur divers sujets. Par une prise de parole ou par un écrit, les élèves proposent une solution pour répondre à une intention liée à un besoin de communication.

Compétences d'ordre méthodologique

Dans le cours de français, langue d'enseignement, les compétences transversales d'ordre méthodologique amènent les élèves à réfléchir plus systématiquement à leurs démarches de travail et à l'efficacité des moyens choisis. Plus précisément, les élèves se fixent des buts réalistes et gèrent leurs ressources internes et externes nécessaires à la réalisation de situations d'apprentissage et d'activités. Les élèves ajustent leurs actions en fonction des rétroactions reçues ou des jugements portés, qui leur permettent d'adopter une distance critique par rapport au résultat, à leur niveau de participation, aux efforts fournis et aux choix des stratégies utilisées. Ainsi, ils apprennent à analyser rigoureusement une situation et ils développent une démarche à la fois souple et rigoureuse pour communiquer oralement, lire et écrire. Ce faisant, il arrive fréquemment que les élèves s'approprient et utilisent des technologies de l'information et de la communication, en évaluant leur efficacité.

Compétences d'ordre personnel et social

Dans le cours de français, langue d'enseignement, les élèves apprennent à se définir comme membres d'une communauté d'apprentissage et à se situer par rapport à la culture québécoise francophone, notamment en mettant à profit leur bagage langagier et culturel. Par ailleurs, l'intégration de la compétence *Coopérer* apporte une dimension supplémentaire aux apprentissages, notamment en situation d'interaction, par exemple lors d'un travail collaboratif, où les élèves sont actifs.

Compétence numérique

Pour que les élèves parviennent à recourir au numérique de manière confiante, critique et créative, tant en classe que dans la société, une attention est accordée au développement de leur compétence numérique. En milieu éducatif québécois, le [*Cadre de référence de la compétence numérique*](#) propose l'acquisition de dimensions qui entretiennent un rapport de complémentarité avec les programmes d'études. Ces documents convergent vers un même objectif, soit de permettre aux élèves de développer leur plein potentiel afin de devenir des citoyennes et des citoyens responsables et autonomes dans une société québécoise francophone marquée par des transformations numériques.

Relations avec le domaine des langues et les autres domaines d'apprentissage

Plusieurs éléments constitutifs du programme de français, langue d'enseignement, font écho aux autres domaines d'apprentissage, notamment la reconnaissance du bagage des élèves, l'intention et la situation de communication ainsi que plusieurs savoir-faire, stratégies et genres.

Domaine des langues

L'apprentissage des langues occupe une place centrale dans tout projet de formation; le français se situe au cœur de la communication et constitue un véhicule d'apprentissage au service de tous les programmes d'études. Les élèves sont invités à dégager des aspects par lesquels les différentes langues s'apparentent ou se distinguent et à s'intéresser notamment à l'origine des mots ainsi qu'aux emprunts linguistiques, ce qui contribue à l'enrichissement et à la maîtrise de leur propre langue et les aide à mieux situer leur patrimoine culturel. La maîtrise d'une ou plusieurs langues contribue à l'affirmation et au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle. C'est en écoutant, en parlant, en lisant et en écrivant que l'on développe une appétence pour la langue.

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Le développement des compétences des domaines des langues et de la mathématique, de la science et de la technologie chez les élèves leur est utile au moment d'émettre des affirmations, des explications et des justifications ou de construire des argumentations en vue de résoudre un problème ou de réfléchir à une situation. Les élèves sont également appelés à dégager des règles ou des régularités à partir d'observations, à les mettre en application et à en expliciter le fonctionnement. Les apprentissages nécessaires à la compréhension et à l'interprétation d'informations tirées de différents modes de représentation, tels que les tableaux, les graphiques ou les schémas, sont réalisés et réinvestis à travers ces domaines.

Finalement, les élèves peuvent se servir de leurs connaissances relatives aux avancées scientifiques et technologiques pour juger de la crédibilité et de la fiabilité des informations d'un discours ou d'un texte.

Domaine de l'univers social

Dans le domaine de l'univers social, on doit aborder un discours ou un texte en tenant compte de l'énonciatrice ou de l'énonciateur et du contexte mettant en évidence la société qui y est dépeinte ou les informations qui y sont présentées. Dans le cours de français, langue d'enseignement, les connaissances d'ordre contemporain, historique et géographique que les élèves possèdent deviennent des bases pour contextualiser un discours ou un texte, le comprendre, l'interpréter, en percevoir la portée ou encore poser un regard critique sur l'utilisation de faits réels dans des textes 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.

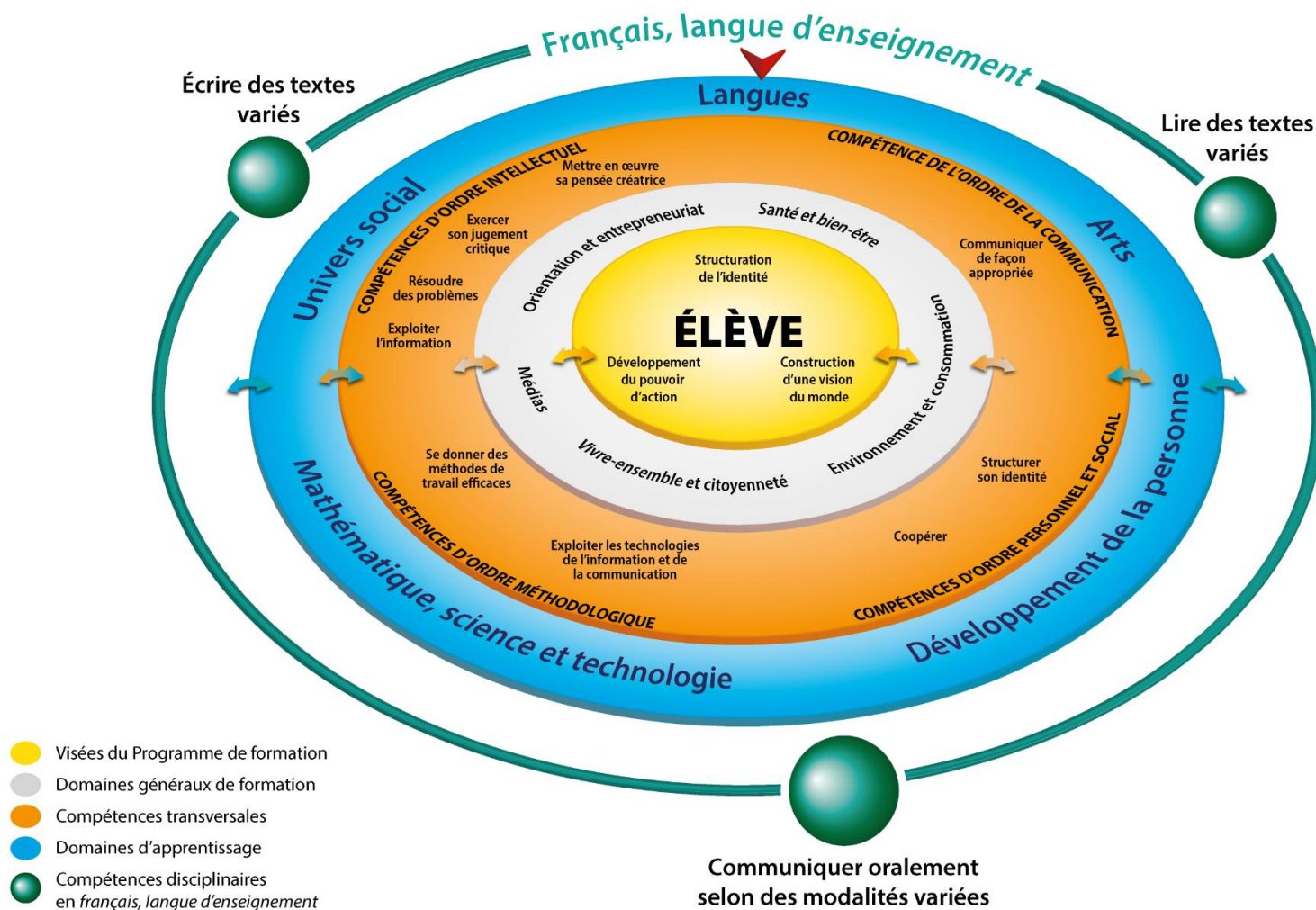
Domaine des arts

Les disciplines du domaine des arts et le français ont en commun le développement de la créativité, la capacité de communiquer et d'exprimer des idées ainsi que l'usage de différents langages. Qu'il s'agisse des langages propres à la langue – verbal, non verbal ou symbolique – ou des langages dramatique, plastique, de la danse ou musical, les élèves sont amenés à explorer divers modes d'expression complémentaires. Dans l'ensemble de ces disciplines, ils sont amenés à développer leur capacité à apprécier une œuvre. Ils sont également invités à porter un regard critique, à construire une argumentation et à s'appuyer sur des critères pour soutenir leur jugement. Enfin, ces disciplines participent à l'affinement de la sensibilité esthétique des élèves et au développement de leur identité culturelle, notamment en tant que membres de la société québécoise francophone.

Domaine du développement de la personne

Le domaine du développement de la personne amène les élèves à poser un regard sensible et critique sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure. Les disciplines de ce domaine mettent de l'avant des contextes propices aux interactions entre les élèves, en particulier à l'oral. Elles partagent des objectifs avec le français, langue d'enseignement, notamment en ce qui concerne la structuration de raisonnements solides ainsi que le développement d'habiletés en interaction et d'une pensée critique.

Schéma 3 – Apport du programme de français, langue d'enseignement, au Programme de formation



CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

La classe du primaire représente un milieu de vie où les élèves évoluent en groupe et effectuent une multitude d'apprentissages qui se réalisent majoritairement par cycle de deux ans. Ces apprentissages visent à les amener à développer un rapport positif à l'égard de la langue française et de la culture, à comprendre le fonctionnement de la langue, à en acquérir les ressources langagières et culturelles ainsi qu'à développer leur littératie. C'est à travers des situations et des activités d'apprentissage riches et variées, où les erreurs sont permises et les choix présents, que les élèves développent leurs compétences en français et leur appétence pour la langue et la culture, ce contexte pédagogique visant à rendre ces apprentissages signifiants pour qu'ils traversent les murs de l'école.

Profil d'entrée sur le plan langagier

Au début du primaire, les habiletés, les connaissances et les attitudes dans le domaine langagier varient d'une ou d'un élève à l'autre au sein d'un groupe-classe. Certains élèves sont en apprentissage de la langue française en tant que nouvelle langue, d'autres connaissent la plupart des lettres (leur graphie, leur nom et leur son), alors qu'une partie du groupe lit ou écrit déjà certains mots. Avant même l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, les élèves ont évolué dans différents contextes où les interactions orales, la lecture et l'écriture ont favorisé leur développement langagier et culturel. Ils ont notamment développé leur intérêt pour la communication orale et écrite au quotidien et par l'entremise du jeu. Certains élèves ont vécu, avant d'entrer au primaire, des situations permettant d'expérimenter l'écriture avec du matériel varié, développant leur motricité fine. Qu'ils aient fréquenté l'[éducation préscolaire](#) ou un service de garde éducatif à l'enfance ou qu'ils aient passé leur petite enfance dans leur environnement familial, les apprentis lecteurs-scripteurs et apprenties lectrices-scriptrices ont vécu des expériences variées liées à l'oral et à l'écrit.

Il importe de continuer de soutenir les élèves dans le développement de leur compétence à communiquer oralement, notamment en ce qui a trait au développement de la conscience phonologique et du vocabulaire et aux habiletés sociales liées à la vie quotidienne en classe, car il s'agit d'un appui primordial pour apprendre à communiquer à l'écrit. Les élèves continuent également de développer une compréhension liée aux fonctions, aux usages et aux conventions de l'écrit. Par ailleurs, l'entrée au primaire nécessite une

période pendant laquelle les élèves s'ajustent à leur nouvel environnement. On y accueille les élèves en prenant en compte leurs besoins individuels, notamment à travers des interventions préventives.

Éléments à considérer pouvant permettre une transition harmonieuse entre l'éducation préscolaire et le primaire

- Poursuivre des interventions préventives et un accompagnement du développement global de chacun des élèves dans le respect de ses besoins et de ses champs d'intérêt
- Maintenir des activités où les interactions sont spontanées dans le quotidien de la vie de classe (ex. : causerie, chanson, comptine, message du jour, exposition quotidienne à la littérature jeunesse et à l'écrit)
- Miser sur un aménagement de la classe qui est constitué, lorsque c'est possible, de zones destinées à l'écoute, à la prise de parole, à la lecture, à l'écriture, aux rassemblements, au jeu, etc.
- Pour favoriser les apprentissages en français, accorder du temps de jeu aux élèves
- Encourager et soutenir les interactions verbales et les habiletés sociales des élèves

Certaines habiletés sont à développer spécifiquement chez les élèves du 1^{er} cycle du primaire. En effet, bien que le programme vise à développer des compétences, le développement d'habiletés et des connaissances fondamentales qui leur sont sous-jacentes est nécessaire pour y arriver. Le décodage en lecture, l'encodage en écriture et le développement du vocabulaire revêtent une importance toute particulière et doivent faire l'objet de suivis.

Rôle des élèves

Dès le début du primaire, les élèves nourrissent leur curiosité envers la langue et la culture à travers les interactions qu'ils ont avec leurs pairs et leur enseignante ou leur enseignant. Ils profitent des différentes intentions de communication qui leur sont proposées pour élargir leur vision du monde et approfondir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes. Peu à peu, les élèves s'approprient le métalangage pour comprendre le fonctionnement de la langue et réfléchir sur celle-ci.

Accompagnés par leur enseignante ou enseignant, les élèves du primaire découvrent des ressources langagières et culturelles et apprennent à les utiliser de plus en plus efficacement au fil de leur parcours scolaire. Ils s'engagent dans leurs apprentissages et, graduellement, prennent conscience du pouvoir que leur bagage langagier et culturel leur permet d'avoir sur leurs réflexions et leurs actions. Il est attendu des élèves qu'ils soient partie prenante de leurs apprentissages.

Les élèves découvrent en quoi la langue permet de construire la pensée, de s'exprimer avec clarté et rigueur ainsi que de communiquer avec efficacité oralement ou par écrit dans différents contextes. La langue représente un outil indispensable pour créer, analyser, décrire ou exprimer des idées, des perceptions et des sentiments.

Le rôle des élèves concerne également la prise en charge de leurs apprentissages, qui enrichissent leur bagage langagier et culturel. Guidés par l'enseignante ou l'enseignant, qui les incite à faire des retours réflexifs sur leurs apprentissages, les élèves développent leur métacognition, notamment pour augmenter leur efficacité lors de la réalisation de tâches. En faisant régulièrement le point sur leurs démarches, sur les stratégies qui leur sont enseignées ainsi que sur le bagage langagier et culturel qu'ils se constituent, ils apprennent à reconnaître leurs forces et leurs défis dans divers contextes et à conserver des traces des commentaires qu'ils reçoivent au regard de leurs apprentissages. Ils acquièrent l'habitude de recourir à ces traces pour s'engager activement, seuls ou avec des pairs, dans des actions de régulation. Ces actions touchent à la fois l'accomplissement de la tâche elle-même (cognition), le regard réflexif sur leurs apprentissages (métacognition) ainsi que leur intérêt (motivation) par rapport à ceux-ci. En développant leur capacité à s'autoréguler, les élèves deviendront de plus en plus conscients de leurs forces, de leurs progrès et de leurs défis liés à leurs compétences en français. Les élèves développent et nourrissent leur appétence pour l'apprentissage, qui alimente en retour le développement de leurs compétences en français.

La régulation consiste à gérer les apprentissages en effectuant des ajustements constants sur trois plans :

1. Cognitif
2. Métacognitif
3. Motivationnel

Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

L'un des principaux rôles de l'enseignante ou de l'enseignant, à travers son expertise, est de guider les apprentissages des élèves tout en misant sur le plaisir d'apprendre. Pour cela, elle ou il amène les élèves à développer leur métacognition, notamment en établissant des liens pour eux au fil de leurs rétroactions. En effet, l'enseignante ou l'enseignant agit comme « corégulateur », proposant des rétroactions ou soulevant des questionnements visant à soutenir la réflexion des élèves tout en mettant en place des occasions de régulation entre pairs afin de favoriser, par la suite, une régulation autonome. Elle ou il leur enseigne des stratégies et les guide pour qu'ils soient en mesure de recourir à celles dont ils ont besoin et de les utiliser au bon moment par la suite.

En classe, l'enseignante ou l'enseignant est spécialement interpellé par les deux compétences professionnelles fondatrices du [Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante](#), soit *Communiquer de manière appropriée dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans l'ensemble des contextes liés à l'exercice de ses fonctions* ainsi qu'*Agir en tant que professionnelle ou professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments de la culture dans l'exercice de ses fonctions*. En effet, l'enseignante ou l'enseignant « amène les élèves à percevoir la langue comme une clé d'accès au grand domaine des connaissances de même qu'un moyen privilégié de construction de leur pensée » (p. 22). Ses interactions avec les élèves amènent ces derniers à s'approprier, à consolider et à utiliser efficacement des ressources langagières et culturelles, notamment en faisant ressortir le fonctionnement ainsi que les régularités de la langue. L'enseignante ou l'enseignant amène les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs défis, de leurs goûts et de leurs champs d'intérêt, mais s'engage également à leur ouvrir de nouveaux horizons. En ce sens, en tant que modèle pour eux, l'enseignante ou l'enseignant se préoccupe de parfaire ses propres connaissances liées à la langue. Agissant aussi comme médiatrice ou médiateur d'éléments de culture, elle ou il offre de multiples expériences à ses élèves, leur permettant de nourrir leur appétence

culturelle. De plus, l'enseignante ou l'enseignant, dans le cadre de son travail, recourt à la compétence professionnelle *Mobiliser le numérique*. Elle ou il sensibilise les élèves à faire des choix éclairés et sains au regard de l'utilisation des outils numériques permettant d'élargir et d'enrichir leurs apprentissages. Faisant preuve d'ouverture sur le monde et de sensibilité à la place qu'occupent les outils et les fonctions numériques dans la vie des élèves, l'enseignante ou l'enseignant les accompagne dans le développement progressif de leur compétence numérique, et ce, en interrelation avec celui de leurs compétences en français. En effet, les outils numériques offrent aux élèves des occasions multiples de s'exprimer dans une langue de qualité, de faire preuve de jugement critique, d'accroître leur autonomie, de s'engager dans des projets et de développer une culture informationnelle. Les ressources numériques permettent notamment de diversifier les moyens de présenter les informations aux élèves en plus de contribuer à leurs apprentissages. Elles offrent aussi une diversité de choix et de modalités de rétroaction dans de nombreux contextes.

Tout en étant modèle et guide, l'enseignante ou l'enseignant a le souci de pouvoir répondre aux différents besoins des élèves qui composent sa classe. Déjà présente dans la classe depuis l'éducation préscolaire, la différenciation pédagogique se poursuit tout au long du parcours des élèves au primaire. En plus d'être un facteur de motivation, elle permet de réduire les obstacles à l'apprentissage. Dans la classe, elle constitue un moyen d'explorer la dimension sociale de la langue et de la culture à travers des offres de choix liés aux discours ou aux textes entendus, lus ou produits par les élèves. C'est l'enseignante ou l'enseignant qui amène les élèves à percevoir que des apprentissages langagiers et culturels diversifiés effectués individuellement, en sous-groupes et en grand groupe sont interdépendants et peuvent profiter à chaque individu comme à l'ensemble de la classe. L'enseignante ou l'enseignant planifie des activités et des situations d'apprentissage selon les besoins identifiés chez ses élèves, qui orientent l'enseignement ainsi que les modalités de travail en classe. L'offre de choix planifiée par l'enseignante ou l'enseignant permet aux élèves,

quelles que soient leurs capacités et leurs envies, de se sentir partie prenante de la communauté qu'est la classe et de se voir reconnus pour leur apport aux apprentissages langagiers et culturels. En misant sur les interactions, l'enseignante ou l'enseignant favorise le développement d'une culture commune et d'un rapport positif à la langue française.

Finalement, en matière de différenciation pédagogique, c'est la flexibilité qui représente la porte d'entrée des choix effectués par l'enseignante ou l'enseignant et des choix qu'elle ou il offre aux élèves. Cette flexibilité ne consiste pas à planifier un enseignement individualisé, mais plutôt à tenir compte des caractéristiques des individus et du groupe, à offrir du soutien en fonction des besoins des élèves et à proposer des choix et des contextes d'apprentissage variés qui favorisent les apprentissages de l'ensemble des élèves.

« La différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle s'effectue par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Elle consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme. La différenciation pédagogique est soutenue par des valeurs, des représentations et des croyances éducatives, notamment celle que tous les élèves ont le potentiel nécessaire pour réussir et que chacun peut progresser dans le respect de sa spécificité » ([*Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*](#), p. 2).

INTENTION DE COMMUNICATION

La communication est un acte social. Elle se définit comme une dynamique relationnelle entre deux ou plusieurs personnes, énonciatrices ou énonciateurs et destinataires, qui recourent à un ou plusieurs langages (ex. : langage verbal, langage non verbal, émojis) et à un support (papier ou numérique) pour échanger des messages. La production et la réception de ces messages sont influencées par les caractéristiques des personnes impliquées ainsi que par le contexte dans lequel la communication se déroule. Un aspect incontournable est à la base de cette dynamique : l'intention de communication.

Une personne communique pour répondre à un besoin. Ce besoin se traduit en intention de communication. Des paramètres, regroupés sous l'étiquette « situation de communication », sont indissociables de cette intention. Ils comprennent la relation entre l'énonciatrice ou l'énonciateur² et la ou le destinataire³ ainsi que le contexte. L'énonciatrice ou l'énonciateur et la ou le destinataire peuvent être la même personne; par exemple, une personne peut écrire sa liste d'achats pour elle-même. Les paramètres dictent la structure du discours ou du texte se traduisant par un [genre](#).

En classe, l'enseignante ou l'enseignant amène les élèves à prendre conscience de l'importance de l'intention de communication poursuivie ou de la nécessité d'en formuler une à partir de leurs besoins. Ce faisant, les élèves s'engagent dans la situation d'apprentissage en ayant l'occasion de découvrir des ressources langagières et culturelles campées dans des genres à travers une diversité d'intentions de communication.

Schéma 4 – Intention de communication et conceptualisation du programme



² L'énonciatrice ou l'énonciateur peut correspondre à une ou plusieurs personnes. Toutefois, le singulier sera ici utilisé pour représenter le groupe ou l'individu à l'origine du message.

³ La ou le destinataire peut correspondre à une ou plusieurs personnes. Toutefois, le singulier sera ici utilisé pour représenter le groupe ou l'individu auquel est destiné le message.

Catégories d'intentions de communication

Les intentions de communication sont nombreuses, mais elles peuvent être regroupées en trois grandes catégories, variant selon la posture de réception ou de production : *Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité*; *S'informer ou informer*; et *Fonder, rendre recevable ou influencer une façon de penser ou d'agir*. Il s'agit là de fonctions et d'usages de la langue orale et de la langue écrite. Ces intentions s'actualisent en tant que genres qui partagent des caractéristiques communes relatives aux ressources langagières et culturelles. Ainsi, différents genres peuvent répondre à une même intention de communication qui, peu importe laquelle, peut satisfaire l'intérêt des élèves et leur plaisir de communiquer oralement, de lire ou d'écrire. Il est à noter que, même si les genres sont généralement associés à une intention de communication spécifique, ceux-ci peuvent répondre à une autre intention selon la situation. Par exemple, une personne pourrait choisir de s'informer en écoutant un film d'époque réaliste, alors que ce dernier visait initialement davantage à divertir.

Intentions de communication générales et spécifiques associées à des exemples de genres

Intention de communication	Exemples d'intentions de communication spécifiques RÉCEPTION	Exemples d'intentions de communication spécifiques PRODUCTION	Exemples de genres associés
Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité	Pour : • Apprécier des manières particulières de désigner ou d'évoquer des réalités • Ressentir les effets produits par l'écoute ou la lecture d'un discours ou d'un texte • Découvrir des artistes et artisans de la culture • Découvrir différents univers • Développer sa sensibilité esthétique et sa connaissance de la langue • Développer ses pensées critique et créatrice • Développer son identité personnelle • S'adonner au plaisir de lire, de s'évader ou de se détendre • S'ouvrir à d'autres cultures • Se donner des repères relatifs à une époque, à un courant ou à une société • Vivre diverses expériences par procuration	Pour : • Exprimer ses sentiments, ses émotions et sa perception de la réalité dans une langue imagée ou non • Inventer une intrigue • Raconter une histoire et transposer la réalité dans un autre univers • Réinvestir certains procédés d'écriture et susciter des effets • Relater à sa façon un événement	Genres à dominante narrative : • Conte • Fable • Légende • Récit Genres poétiques : • Comptine • Haïku • Calligramme

Intention de communication	Exemples d'intentions de communication spécifiques RÉCEPTION	Exemples d'intentions de communication spécifiques PRODUCTION	Exemples de genres associés
S'informer ou informer	Pour : • Alimenter ses écrits ou ses prises de parole • Amorcer une réflexion ou prendre une décision éclairée • Comprendre un fait, une notion, une situation ou un phénomène • Développer ses pensées critique et créatrice • Nourrir sa curiosité • Répondre à ses questions • Se renseigner à propos d'une expérience culturelle, d'un discours ou d'un texte • Se tenir au fait de l'actualité	Pour : • Décrire une réalité • Donner des indications • Expliquer une démarche • Faire comprendre un fait, une notion, une situation ou un phénomène en français ou dans d'autres disciplines • Organiser des informations pour garder des traces • Comparer des observations • Faire partager ses connaissances ou ses réflexions	Genres à dominante descriptive : • Abécédaire • Biographie • Menu • Recette • Récit historique Genres à dominante explicative : • Article de vulgarisation scientifique • Notice explicative • Reportage scientifique
Fonder, rendre recevable ou influencer une façon de penser ou d'agir	Pour : • Développer sa pensée critique • Juger de la crédibilité et de la fiabilité d'un propos • Se construire une opinion • Adopter ou rejeter une hypothèse • Prendre connaissance des raisons qui fondent une idée ou une action	Pour : • Légitimer une prise de position • Faire connaître son interprétation, sa réaction ou son appréciation d'une expérience culturelle, d'un discours ou d'un texte • Présenter une recommandation • Promouvoir une expérience culturelle, un discours ou un texte • Proposer une candidature • Remettre en question une interprétation, une réaction, une appréciation, une perception ou une affirmation • Rendre son propos recevable • Sensibiliser à une problématique	Genres à dominante justificative : • Commentaire appréciatif • Texte d'opinion

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon ★ : Consolidation des modalités variées ☼ : Réutilisation L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés						
La représentation de la progression d'un contenu s'amorçant par une étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la variété des genres enseignés. Informations complémentaires sur la légende						
Intention de communication	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît qu'une situation de communication repose sur une intention de communication ⁴	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
2 Explore des genres répondant aux intentions de communication générales						
2.1 Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
2.2 S'informer ou informer	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
2.3 Fonder, rendre recevable ou influencer une façon de penser ou d'agir	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
3 Se dote d'une intention de communication spécifique avant de s'engager dans une activité ou une situation d'apprentissage et la respecte	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼

⁴ Les mots mis en gras dans les tableaux sont des mots qui doivent être enseignés de manière explicite aux élèves. Il est attendu que les élèves intègrent ces mots à leur vocabulaire et les réutilisent en classe en fonction de la progression des apprentissages.

Situation de communication

La réalisation de l'intention de communication tient compte de certains paramètres interdépendants qui forment la situation de communication : l'énonciatrice ou l'énonciateur, la ou le destinataire et le contexte. La situation de communication influence directement les choix de ressources langagières et culturelles qui sont effectués lors d'une communication.

Énonciatrice ou énonciateur

L'énonciatrice ou l'énonciateur est la personne qui produit le message à l'oral ou à l'écrit. En posture de production, la connaissance de soi des élèves – de leurs champs d'intérêt, de leurs forces et de leurs défis comme locutrices ou locuteurs ou comme scriptrices ou scripteurs – leur permet de formuler un discours ou de rédiger un texte à leur image. L'énonciatrice ou l'énonciateur recourt à son bagage langagier et culturel afin de répondre à son intention de communication. C'est en explorant différents genres et en expérimentant divers styles qu'elle ou il se découvre, met à profit ses connaissances sur la langue et en acquiert d'autres. Les élèves doivent également être conscients de la responsabilité qu'ils ont en tant qu'énonciatrices et énonciateurs au regard des discours ou des textes qu'ils produisent.

En posture de réception, les élèves découvrent l'importance de connaître l'énonciatrice ou l'énonciateur : ses caractéristiques, sa crédibilité ou encore les indices qu'elle ou il laisse de sa présence dans le discours ou le texte. Tous ces éléments contribuent à la compréhension, à l'interprétation, à la réaction et au jugement critique. La connaissance de l'énonciatrice ou de l'énonciateur permet à la ou au destinataire de prendre en considération ses caractéristiques et sa crédibilité, en plus de tirer des informations des ressources langagières et culturelles utilisées, afin de comprendre et d'interpréter le message émis.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☀ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Énonciatrice ou énonciateur	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît qu'une situation de communication implique une énonciatrice ou un énonciateur	→ OLÉ	★ OLÉ	☀	☀	☀	☀
2 En posture de réception, cerne l'énonciatrice ou l'énonciateur d'un discours ou d'un texte						
2.1 Identifie l'énonciatrice ou l'énonciateur						
2.1.1 Son nom	★ OL	★ OL	☀	☀	☀	☀
2.1.2 Ses caractéristiques (ex. : âge, origine, niveau d'expertise)			→ OL	★ OL	☀	☀
2.1.3 D'autres de ses discours ou de ses textes, s'il y a lieu	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ✳ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Énonciatrice ou énonciateur	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.2 Reconnaît le point de vue adopté (subjectif ou neutre)			→ OL	→ OL	★ OL	★ OL
2.3 Se questionne sur l' intention de communication de l'énonciatrice ou de l'énonciateur			→ OL	→ OL	★ OL	★ OL
2.4 Analyse le style de l'énonciatrice ou de l'énonciateur (ex. : registre de langue, choix lexicaux et syntaxiques, procédés d'écriture)			→ OL	→ OL	→ OL	→ OL
2.5 Distingue l'énonciatrice ou l'énonciateur de la narratrice ou du narrateur, s'il y a lieu			→ OL	→ OL	★ OL	★ OL
2.6 Évalue la crédibilité et la fiabilité d'un discours ou d'un texte au regard des caractéristiques de l'énonciatrice ou de l'énonciateur (ex. : âge, niveau d'expertise sur le sujet)			→ OL	→ OL	→ OL	→ OL
3 En posture de production, se définit en tant qu'énonciatrice ou énonciateur						
3.1 Reconnaît et exprime ses émotions , ses goûts et ses champs d'intérêt, ses connaissances et ses expériences	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ
3.2 Développe ses goûts, ses champs d'intérêt et ses connaissances à travers la production de différents discours ou textes ainsi qu'à travers diverses expériences culturelles	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ
3.3 Garde des traces de ses productions orales et écrites afin de situer ses préférences et ses apprentissages	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ
3.4 Reconnaît l'origine des informations provenant de sources externes utilisées pour construire ses idées			→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ

Destinataire

La ou le destinataire est la personne qui reçoit un message et l'analyse en fonction de son intention de communication. En posture de réception, l'auditrice ou l'auditeur ou la lectrice ou le lecteur apprend à se connaître en découvrant ses goûts au regard de ce qui caractérise les discours et les textes. Ces découvertes l'amènent à raffiner ses choix afin de répondre plus efficacement à ses besoins et influencent sa compréhension et son interprétation.

En posture de production, l'énonciatrice ou l'énonciateur comprend l'importance de bien connaître sa ou son destinataire afin de réduire le plus possible l'écart entre l'intention de la locutrice ou du locuteur ou de la scriptrice ou du scripteur et l'interprétation du discours ou du texte par l'auditrice ou l'auditeur ou la lectrice ou le lecteur. La prise en compte des caractéristiques de la ou du destinataire permet de rendre la communication plus efficace et de maintenir l'intérêt.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Destinataire	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît qu’une situation de communication implique un ou une destinataire	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
2 En posture de réception, se définit en tant que destinataire						
2.1 Reconnaît et exprime ses émotions , ses goûts et ses champs d’intérêt, ses connaissances et ses expériences	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL
2.2 Développe ses goûts, ses champs d’intérêt et ses connaissances à travers la découverte et la production de différents discours ou textes ainsi qu’à travers diverses expériences culturelles	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL
2.3 Garde des traces de ses écoutes et de ses lectures afin de situer ses préférences et ses apprentissages	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL
3 En posture de production, tient compte de la ou du destinataire						
3.1 Identifie des caractéristiques de la ou du destinataire en posture de production						
3.1.1 Caractère connu ou inconnu, familier ou non familier, individuel ou collectif	→ OÉ	★ OÉ	☼	☼	☼	☼
3.1.2 Âge, champs d’intérêt et goûts, niveau d’expertise sur le sujet (ce que la ou le destinataire en sait)			→ OÉ	★ OÉ	☼	☼
3.1.3 Valeurs et attentes relatives au sujet (ce que la ou le destinataire en pense), statut social, origine					→ OÉ	★ OÉ
3.2 Ajuste le choix du vocabulaire employé en fonction du ou de la destinataire (ex. : dans un discours ou un texte destiné à des plus jeunes, il faut choisir un vocabulaire plus simple)			→ OÉ	★ OÉ	☼	☼
3.3 Ajuste son registre de langue en fonction du ou de la destinataire (ex. : dans le cas d’une lettre adressée à la directrice de l’école, on emploie la 2 ^e personne du pluriel)			★ OÉ	★ OÉ	★ OÉ	★ OÉ

Contexte

Un discours ou un texte s’inscrit dans le temps et dans un lieu. En effet, il est notamment teinté par les valeurs de l’époque ainsi que par le contexte culturel, social, politique et économique dans lequel il a été produit ou dans lequel il est reçu. L’énonciatrice ou l’énonciateur et la ou le destinataire n’évoluent pas toujours dans le même espace-temps.

Un message n’est pas produit ou reçu de la même façon s’il est communiqué à l’oral ou à l’écrit, en direct ou en différé, de manière spontanée ou préparée, sur support papier ou numérique. Puisque les publications numériques permettent à tout le monde de partager ses discours ou ses textes, il importe que les élèves développent leur culture informationnelle de manière à être vigilants face à l’abondance d’informations disponibles.

Le contexte présente une perspective différente en posture de réception et de production, et il comporte des particularités si la communication se déroule en interaction : une ou plusieurs personnes deviennent alors à tour de rôle, plus ou moins rapidement, énonciatrice ou énonciateur et destinataire. Bien que l’interaction existe également à l’écrit, dans le cadre des programmes d’études de français, langue d’enseignement, elle est traitée uniquement en communication orale. Les échanges, soutenus par des rétroactions verbales, paraverbales et non verbales, permettent de coconstruire le sens des propos. Ils nécessitent d’interpréter adéquatement ces indices afin de s’ajuster pour atteindre son intention de communication. Des règles régissent les interactions de façon à assurer le respect des attentes sociales et à faciliter les échanges entre les interlocutrices et interlocuteurs.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Contexte	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît qu’une situation de communication se réalise dans un contexte	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
2 Tient compte des conditions de réalisation de la tâche : lieu, temps alloué, type de regroupement permis (ex. : en grand groupe, en petits groupes, en dyade, individuellement)	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
3 Reconnaît et utilise les modalités de diffusion (ex. : à l’oral ou à l’écrit, de manière spontanée ou préparée, en temps réel ou en différé, à l’aide d’un support choisi ou imposé)	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ
4 En posture de réception :						
4.1 Tient compte du contexte socioculturel et émotionnel dans lequel le discours ou le texte est reçu ou a été produit			→ OL	→ OL	★ OL	★ OL
4.2 S’assure de la crédibilité et de la fiabilité du discours ou du texte au regard de son contexte de réalisation (ex. : date de publication, lieu de publication, sources et références)			→ OL	→ OL	→ OL	→ OL

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Contexte	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
5 En posture de production :						
5.1 Tient compte du contexte socioculturel et émotionnel dans lequel le discours ou le texte est produit ou sera reçu			→ OÉ	→ OÉ	★ OÉ	★ OÉ
5.2 Respecte le sujet (choisi par les élèves ou imposé par l’enseignante ou l’enseignant)						
5.2.1 Sujets familiers	★ OÉ	★ OÉ	☼	☼	☼	☼
5.2.2 Sujets liés aux différents domaines d’apprentissage ou à la culture (ex. : la vie en Nouvelle-France, la description du processus de création d’une bande dessinée)			★ OÉ	★ OÉ	★ OÉ	★ OÉ
6 Lors d’une interaction :						
6.1 Respecte les règles convenues						
6.1.1 Amorce une interaction						
6.1.1.1 Attire l’attention de son interlocutrice ou de son interlocuteur (ex. : <i>Regarde.</i>)	★ O	★ O	☼	☼	☼	☼
6.1.1.2 Salue ou répond à une salutation (ex. : dire <i>bonjour</i> , faire un geste pour se faire remarquer)	★ O	★ O	☼	☼	☼	☼
6.1.1.3 Se présente ou présente quelqu’un		→ O	★ O	☼	☼	☼
6.1.2 Intervient au moment approprié						
6.1.2.1 Prend, reprend ou demande la parole	★ O	★ O	☼	☼	☼	☼
6.1.2.2 Sait attendre son tour de parole	★ O	★ O	☼	☼	☼	☼
6.1.2.3 Sait interrompre	→ O	→ O	★ O	☼	☼	☼
6.1.2.4 Propose une transition ou un nouveau sujet					→ O	★ O
6.1.3 Met fin à une interaction						
6.1.3.1 Résume les propos importants			→ O	→ O	★ O	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Contexte	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
6.1.3.2 Salue ou répond à une salutation	★ O	★ O	☼	☼	☼	☼
6.2 Participe au maintien de l'interaction						
6.2.1 Exprime ses doutes et ses hypothèses		→ O	★ O	☼	☼	☼
6.2.2 Soutient ou valorise les propos de son interlocutrice ou de son interlocuteur à travers une posture de réception active ou des sons d'encouragement démontrant son écoute	→ O	→ O	★ O	★ O	☼	☼
6.2.3 S'adapte aux rétroactions d'une interlocutrice ou d'un interlocuteur			→ O	→ O	★ O	☼
6.2.4 Relance à partir d'une question	→ O	→ O	★ O	★ O	☼	☼
6.2.5 Intervient pour valider sa compréhension au besoin						
6.2.5.1 Fait écho (répète)	★ O	★ O	☼	☼	☼	☼
6.2.5.2 Reformule ce qui a été exprimé			→ O	→ O	→ O	★ O
6.2.6 Reconnaît et surmonte un obstacle à la communication						
6.2.6.1 Demande un complément d'information ou une explication	→ O	→ O	★ O	★ O	☼	☼
6.2.6.2 Reformule son propos			→ O	→ O	→ O	★ O
6.2.6.3 Explique ou exemplifie son propos	→ O	→ O	★ O	★ O	☼	☼
6.3 Tient compte du besoin d'expression ou d'interaction						
6.3.1 Formule une demande ou y répond (ex. : proposer à quelqu'un de faire quelque chose, demander ou donner une autorisation, refuser une demande)	→ O	★ O	★ O	★ O	☼	☼
6.3.2 Reconnaît ou exprime des émotions ou des sentiments (ex. : encourager; réconforter; exprimer le fait d'aimer ou de ne pas aimer, ou une préférence; exprimer une satisfaction ou une insatisfaction; remercier; faire ou recevoir un compliment; féliciter)	→ O	★ O	★ O	★ O	☼	☼
6.3.3 Exprime son point de vue (ex. : exprimer son accord ou son désaccord, son approbation ou sa désapprobation, son ignorance ou des degrés de certitude; avouer ou rejeter un tort; s'excuser; débattre)	→ O	→ O	★ O	★ O	★ O	★ O

COMPÉTENCES EN FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Schéma 5 – Compétences et conceptualisation du programme



Être compétent, c'est savoir agir dans un contexte donné, en s'appropriant, en consolidant et en réutilisant des ressources internes et externes. La compétence se caractérise par des composantes se déclinant elles-mêmes en savoir-faire. Le développement de ces savoir-faire se concrétise dans divers contextes sollicitant différents contenus issus des ressources langagières et culturelles.

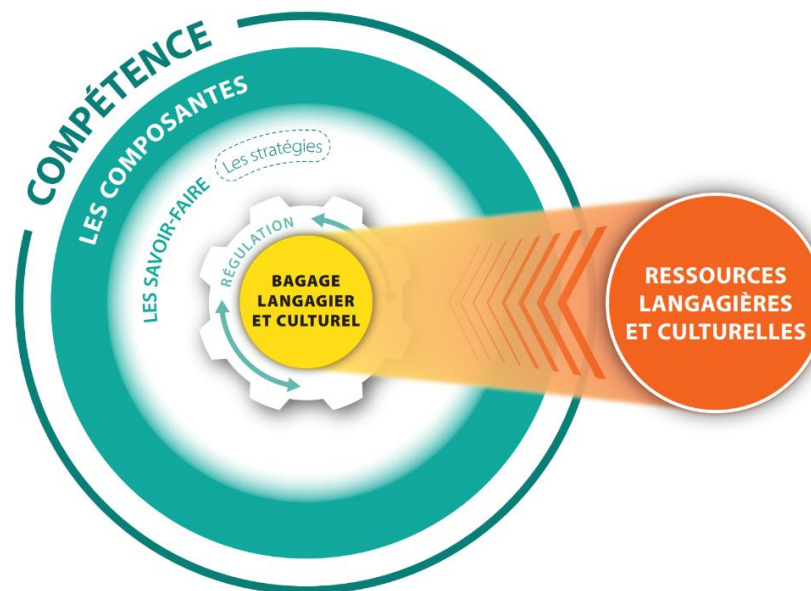
L'écoute, en communication orale, et la lecture partagent une posture de réception. L'écoute de discours ou de textes de même que la lecture de textes contribuent notamment à enrichir le bagage langagier et culturel des élèves. La posture de réception place les élèves face à des discours et à des textes favorisant l'observation, la reconnaissance et l'analyse de l'utilisation des ressources langagières et culturelles.

La prise de parole, en communication orale, et l'écriture partagent une posture de production. C'est l'occasion d'exprimer ses idées et sa créativité, mais également d'utiliser les ressources langagières et culturelles pour créer des effets sur sa ou son destinataire afin de répondre à des intentions de communication. La production de discours et de textes signifiants pour les élèves alimente leur motivation et le goût de pousser plus loin leurs expériences avec la langue française.

L'interaction se traduit par un changement de posture. Elle est généralement spontanée, comme dans le cas d'une discussion orale ou écrite, mais peut également s'étaler dans le temps, notamment lors de correspondances, au cours desquelles les élèves revêtent tour à tour le rôle d'énonciatrice ou d'énonciateur et de destinataire.

Peu importe la posture ou la compétence, une régulation est nécessaire, car elle permet aux élèves de s'ajuster et d'effectuer différents constats liés à leurs apprentissages afin de gagner en efficacité et en autonomie. Pour se réguler, les élèves portent un regard distancié sur le développement de leur compétence et réfléchissent, souvent avec l'aide de pairs ou de l'enseignante ou de l'enseignant, à ce qu'ils font efficacement et à des moyens pour s'améliorer, notamment en recourant à des [stratégies](#). Ils cheminent donc d'une composante à l'autre, démontrent des savoir-faire, prennent des moments pour se réguler et acquièrent des ressources, tout cela de façon itérative. Ce n'est donc pas un processus linéaire ni procédural. Prendre en compte la situation de communication est d'ailleurs central à cet exercice; les élèves doivent saisir les différents éléments qui la constituent et les garder en tête afin de bien s'y adapter.

Schéma 6 – Constituants du programme



Communiquer oralement selon des modalités variées

Schéma 7 – Compétence Communiquer oralement selon des modalités variées et conceptualisation du programme



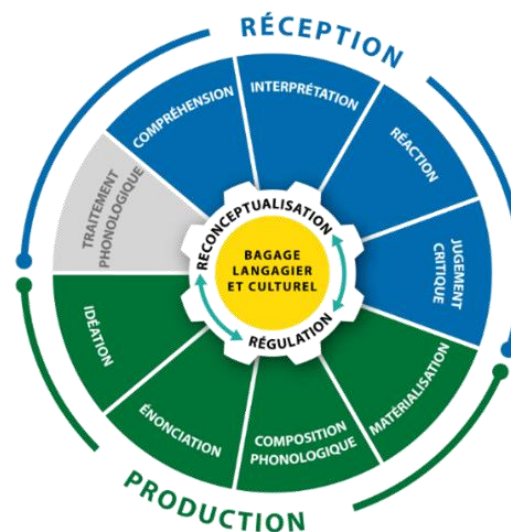
En plus de s'avérer un moyen de socialisation et de construction de la pensée ainsi qu'un outil indispensable pour réfléchir et agir dans toutes les sphères de la vie, la langue orale devient à l'école un objet d'apprentissage. En effet, les intentions de communication *Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité, S'informer ou informer de même que Fonder, rendre recevable ou*

influencer une façon de penser ou d'agir servent de moteur à l'écoute, à la prise de parole et aux interactions. L'importance de la communication orale, outre le fait qu'elle permette de propulser le développement de la langue écrite, réside aussi dans le fait qu'elle est utilisée dans la grande majorité des contextes scolaires et extrascolaires.

La communication orale est caractérisée par deux versants, soit l'écoute et la prise de parole, laquelle peut être réalisée à travers diverses modalités : spontanée ou préparée, directe ou différée, monologale ou dialogale. Cette compétence partage des composantes communes avec la lecture et l'écriture. L'écoute d'un discours ou d'un texte peut donner lieu à des activités sollicitant le traitement phonologique, la compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique. Quant à la prise de parole, elle se développe à travers l'idéation, l'énonciation, la composition phonologique et la matérialisation, souvent exécutées simultanément. Les différentes composantes qui caractérisent la communication orale se déclinent en savoir-faire qui permettent d'offrir de la rétroaction aux élèves afin de les amener à développer leur compétence de façon optimale.

Dans un climat favorisant l'écoute active et la prise de parole, les élèves explorent en alternance les rôles d'auditrice ou d'auditeur, de locutrice ou de locuteur et d'interlocutrice ou d'interlocuteur au cours de situations quotidiennes de communication orale. À l'occasion d'interactions en grand groupe ou en groupes plus restreints ou lors d'échanges avec des intervenants extérieurs à la classe, ils peuvent échanger sur divers sujets. Les situations de communication orale sont variées et inspirées par les balises et les critères de sélection du [répertoire culturel](#). Grâce aux interventions de l'enseignante ou de l'enseignant et au soutien de leurs pairs, les élèves apprennent à structurer adéquatement leur écoute et leur prise de parole de même qu'à utiliser différents registres de langue pour s'adapter aux différentes situations de communication, notamment dans des contextes nécessitant une prise de parole spontanée ou permettant une préparation. À travers les nombreuses occasions qui leur sont offertes d'écouter, de prendre la parole et d'interagir, les élèves enrichissent et utilisent leurs ressources langagières et culturelles.

Schéma 8 – Composantes de la compétence Communiquer oralement selon des modalités variées



Dès le primaire, les élèves apprennent à tirer profit des outils et des fonctions numériques pour développer leur écoute et leur prise de parole et pour favoriser les interactions. Ainsi, ils peuvent recourir à des outils numériques de création et de communication, de façon synchrone ou asynchrone, dans des contextes le plus souvent signifiants pour eux.

Communiquer oralement (écouter)
Traitement phonologique
Compréhension
• Identifie le genre • Donne du sens aux mots et aux expressions • Donne du sens aux informations explicites • Infère les informations implicites • Construit le sens global • Identifie les bris de compréhension
Interprétation
• Attribue une ou des significations personnelles • Explore différentes significations • Justifie son ou ses interprétations personnelles
Réaction
• Identifie les émotions et les effets que le discours ou le texte lui fait ressentir • Justifie ses réactions
Jugement critique
• Porte un regard distancié en recourant à un ou des critères • Compare le discours ou le texte à d'autres discours ou à d'autres textes • Compare son jugement critique à celui d'autrui • Justifie son jugement critique

Communiquer oralement (prendre la parole)
Idéation
• S'adapte ou recourt à un genre et à une forme en fonction de l'intention de communication • Génère des idées et les développe • Organise ses idées en s'appuyant sur des traits caractéristiques du genre
Énonciation
• Formule ses idées en énoncés qui respectent la syntaxe propre à l'oral • Fait progresser l'information • Assure la reprise de l'information par l'utilisation de substituts • Choisit les formes verbales selon le temps dominant (passé, présent, futur) • Choisit le vocabulaire approprié • Recourt au registre de langue approprié
Composition phonologique
• Recourt à ses connaissances lexicales à l'oral • Recourt à ses connaissances grammaticales à l'oral
Matérialisation
• Recourt aux éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux • Émet les mots de son discours ou de son texte

Attentes de fin de cycle pour la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*

Les attentes de fin de cycle présentent le portrait global des apprentissages d'une ou d'un élève prêt à aborder avec assurance ceux du cycle ou de l'ordre d'enseignement suivant. Sans constituer des exigences de réussite, ces attentes illustrent la façon dont certains apprentissages significatifs se développent, ce qui favorise la cohérence pédagogique entre les enseignantes et enseignants d'une même école et d'une école à l'autre.

Au primaire, l'élève réalise diverses intentions et situations de communication, en écoutant des discours ou des textes de genres et de formes variés, ou en produisant, pour différents destinataires, des discours de genres et de formes variés. Les discours peuvent être individuels ou collectifs, préparés ou spontanés. De plus, ils peuvent être diffusés ou écoutés en personne ou sur des supports numériques, en mode synchrone ou asynchrone. L'élève développe des savoir-faire et des stratégies de réception et de production orale à mesure que les discours ou les textes entendus ou les discours produits gagnent en longueur et en complexité. L'élève acquiert des ressources langagières et culturelles qui s'ajoutent à son propre bagage langagier et culturel. Ces nouvelles connaissances ainsi que son vécu, ses expériences et ses goûts lui permettent de se forger une identité en tant que communicatrice ou communicateur.

1^{er} cycle

À la fin du 1^{er} cycle, l'élève interagit adéquatement au cours d'échanges portant sur des sujets, choisis ou imposés, qui sont généralement familiers. De façon habituellement adéquate, elle ou il amorce une interaction et y met fin, formule des demandes et exprime des émotions. L'élève sait demander le droit de parole et attendre son tour pour parler, et valide sa compréhension, au besoin.

Pendant ou après son écoute, l'élève relève des informations explicites du discours ou du texte, en infère quelques éléments implicites et parvient à en faire le rappel. L'élève réagit au discours ou au texte et justifie ses réactions en établissant des liens avec son bagage langagier et culturel. L'élève émet un jugement critique sur le discours ou le texte en s'appuyant sur des éléments modaux de l'énonciatrice ou de l'énonciateur, dont sa gestuelle ou son intonation.

Pour s'exprimer, l'élève utilise un vocabulaire dont les mots et les expressions sont généralement justes, regarde les autres et utilise un volume adapté. Elle ou il génère des idées, en effectue une sélection et les organise. L'élève fait progresser l'information de son discours. Pour formuler ses idées en énoncés, l'élève utilise la forme appropriée des mots et ordonne correctement ceux-ci. Elle ou il fait habituellement les variations audibles des accords dans le groupe du nom et les liaisons obligatoires. L'élève emploie les auxiliaires de conjugaison appropriés.

2^e cycle

À la fin du 2^e cycle, l'élève interagit adéquatement au cours d'échanges portant sur des sujets, choisis ou imposés, qui peuvent être liés aux différents domaines d'apprentissage et à la culture. De façon habituellement adéquate, elle ou il exprime son point de vue et appuie ses propos à l'aide d'exemples. L'élève sait interrompre son interlocutrice ou son interlocuteur de manière appropriée, soutient les propos des autres et demande des précisions, au besoin.

Pendant ou après son écoute, l'élève regroupe les informations explicites dispersées dans le discours ou le texte, en infère des informations implicites et parvient à en dégager un résumé. L'élève réagit au discours ou au texte. Elle ou il porte un jugement critique sur le discours ou le texte en s'appuyant sur un ou des critères, compare des discours ou des textes et confronte son point de vue à celui d'autrui. L'élève justifie sa réaction et son jugement critique en établissant des liens avec son bagage langagier et culturel et en s'appuyant sur des exemples ou des extraits issus du discours ou du texte.

Pour s'exprimer, l'élève utilise un vocabulaire dont les mots et les expressions sont généralement justes et variés, ainsi qu'un volume et un débit adaptés, tout en ayant recours à un registre de langue approprié. Elle ou il précise ses idées et les organise. L'élève fait progresser l'information de son discours. Elle ou il s'exprime en respectant habituellement les variations audibles des accords régis par le sujet et utilise les participes passés appropriés des verbes fréquents.

3^e cycle

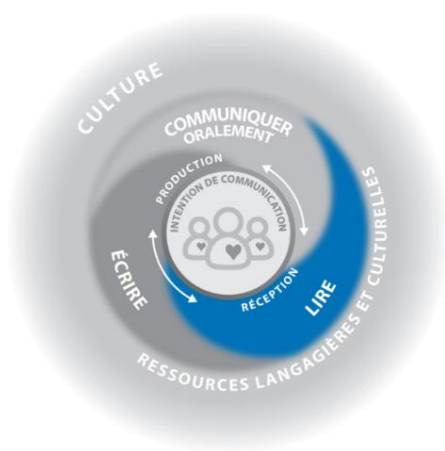
À la fin du 3^e cycle, l'élève interagit adéquatement au cours d'échanges portant sur une diversité de sujets, choisis ou imposés, qui tiennent compte du contexte socioculturel et émotionnel dans lequel sera reçu le discours ou le texte. De façon habituellement adéquate, l'élève sait changer de sujet, s'adapte aux réactions des autres et reformule ce qui a été exprimé pour valider sa compréhension.

Pendant ou après son écoute, l'élève donne du sens aux informations explicites du discours ou du texte, en infère des informations implicites et parvient à en dégager un résumé cohérent. Elle ou il attribue des significations plausibles et réagit au discours ou au texte. L'élève émet un jugement critique sur le discours ou le texte en s'appuyant sur des critères diversifiés. Elle ou il justifie son interprétation, sa réaction et son jugement critique en établissant des liens avec son bagage langagier et culturel et en s'appuyant sur des indices, des exemples ou des extraits issus du discours ou du texte et sur d'autres discours ou d'autres textes connus.

Pour s'exprimer, l'élève utilise un vocabulaire dont les mots et les expressions sont généralement justes, variés et précis. Elle ou il utilise différents types de pauses et ajoute de l'intonation, tout en ayant recours à un registre de langue approprié. L'élève produit des discours variés et diversifiés sur le plan de la structure, du contenu et de la syntaxe. Elle ou il précise ses idées et fait progresser l'information de son discours en reliant plus habilement les nouvelles informations aux propos précédents. L'élève réinvestit l'ensemble des connaissances grammaticales et lexicales à l'oral acquises.

Lire des textes variés

Schéma 9 – Compétence *Lire des textes variés* et conceptualisation du programme



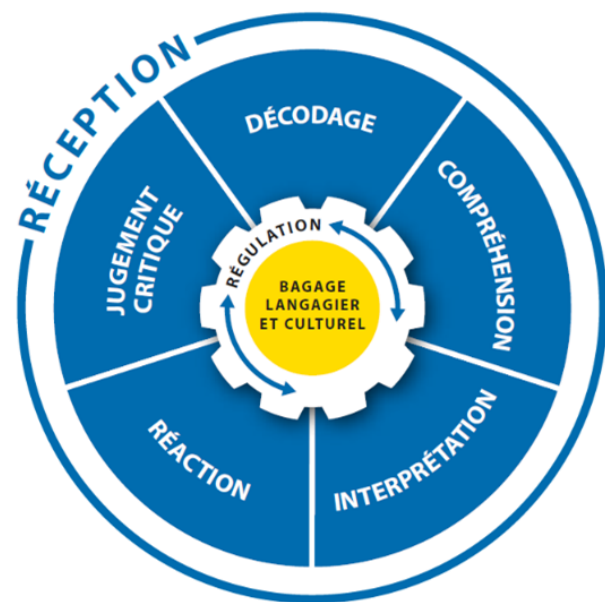
La lecture est un outil d'apprentissage, de communication et de créativité tout en étant une source de plaisir. Conséquemment, les lectures réalisées en classe répondent le plus souvent à des intentions de communication, qui découlent directement des besoins et des champs d'intérêt des élèves. À d'autres moments, les élèves vivent des activités de lecture plus ciblées visant l'acquisition de

certaines ressources langagières et culturelles en fonction de leurs besoins. Ainsi, ils lisent, le plus possible, dans des contextes signifiants, pour développer leur créativité, leur imaginaire et leur sensibilité, pour s'informer ou encore pour fonder une façon de penser ou d'agir.

La compétence *Lire des textes variés* est constituée de cinq composantes. L'acte de lire nécessite d'abord que les élèves soient en mesure d'identifier les mots écrits en décodant des unités écrites, afin de pouvoir comprendre le texte, soit d'accéder à son sens ou de l'interpréter, et donc de lui attribuer des significations. Le décodage des mots écrits est la composante spécifique à la lecture, les quatre autres composantes étant également mises à profit à l'oral. Au fil de leur lecture, les élèves s'appuient sur leur compréhension et sur leurs interprétations afin de réagir au texte en établissant un rapport personnel avec ce dernier et d'exercer leur jugement critique, ce qui implique de s'en distancier.

Ces [composantes se détaillent en savoir-faire](#) permettant d'offrir de la rétroaction aux élèves afin de les soutenir dans le développement de leur compétence à lire. Si la lecture peut sembler un acte solitaire de prime abord, amener les élèves à discuter de leurs lectures avec leurs pairs et leur enseignante ou leur enseignant enrichit le développement de cette compétence. En comparant leur compréhension, leurs interprétations, leurs réactions ou leurs jugements critiques, les élèves sont amenés à les enrichir, à les reconsidérer ou à les nuancer.

Schéma 10 – Composantes de la compétence *Lire des textes variés*



Au fil de leur parcours scolaire, les élèves explorent quotidiennement de nombreux textes de formes et de genres variés, de plus en plus complexes, issus le plus souvent de la littérature pour la jeunesse. Ces textes, qui respectent notamment les balises et les critères de sélection du répertoire culturel, se présentent sur divers supports, ce qui peut demander aux élèves de recourir à certaines stratégies propres à l'environnement numérique. Certains textes sont multimodaux, c'est-à-dire qu'ils peuvent contenir, en plus de l'écrit, des éléments visuels, sonores et cinétiques. Évoluant dans un environnement marqué par les innovations technologiques où les publications sont de plus en plus nombreuses, les élèves sont amenés à développer leur sens critique lorsqu'ils lisent en ligne, par exemple en se questionnant sur la crédibilité et la fiabilité de la source.

Grâce à la lecture régulière de textes variés de qualité, les élèves enrichissent leur bagage langagier et culturel en plus d'apprendre à mieux se connaître comme lectrice ou comme lecteur ainsi qu'à mieux comprendre les autres et le monde qui les entoure.

Lire des textes variés	
Décodage	
	Identifie les mots écrits avec exactitude et automaticité en ayant recours à ses connaissances des correspondances entre les unités écrites et orales
Compréhension	
	- Identifie le genre - Donne du sens aux mots et aux expressions - Donne du sens aux informations explicites - Infère les informations implicites - Construit le sens global - Identifie les bris de compréhension
Interprétation	
	- Attribue une ou des significations personnelles - Explore différentes significations - Justifie son ou ses interprétations personnelles
Réaction	
	- Identifie les émotions et les effets que le texte lui fait ressentir - Justifie ses réactions
Jugement critique	
	- Porte un regard distancié en recourant à un ou des critères - Compare le discours ou le texte à d'autres discours ou à d'autres textes - Compare son jugement critique à celui d'autrui - Justifie son jugement critique

Attentes de fin de cycle pour la compétence *Lire des textes variés*

Les attentes de fin de cycle présentent le portrait global des apprentissages d'une ou d'un élève prêt à aborder avec assurance ceux du cycle ou de l'ordre d'enseignement suivant. Sans constituer des exigences de réussite, ces attentes illustrent la façon dont certains apprentissages significatifs se développent, ce qui favorise la cohérence pédagogique entre les enseignantes et enseignants d'une même école et d'une école à l'autre.

Au primaire, l'élève réalise diverses intentions et situations de communication en lisant, sur différents supports, des textes de genres et de formes variés. L'élève développe des savoir-faire et des stratégies de lecture à mesure que les textes lus gagnent en longueur et en complexité. L'élève acquiert des ressources langagières et culturelles qui s'ajoutent à son propre bagage langagier et culturel. Ces nouvelles connaissances ainsi que son vécu, ses expériences et ses goûts lui permettent de se forger une identité en tant que lectrice ou lecteur.

1^{er} cycle

À la fin du 1^{er} cycle, l'élève lit et comprend des textes variés, courts et illustrés. Ces derniers sont simples et accessibles sur le plan de la structure, du contenu, de la syntaxe et du vocabulaire. En lecture silencieuse ou oralisée, l'élève décode des textes avec une certaine automaticité. Elle ou il lit par groupe de mots en respectant certains signes de ponctuation en fin de phrase. Pendant ou après sa lecture, l'élève relève des informations explicites regroupées dans le texte. Elle ou il infère quelques éléments implicites notamment en associant les mots qui en remplacent d'autres à leur référent. L'élève construit le sens global du texte en effectuant un rappel. Elle ou il sait détecter ses bris de compréhension et y remédie, au besoin. L'élève réagit à certains éléments du texte et justifie ses réactions en établissant des liens avec son bagage langagier et culturel. Elle ou il émet un jugement critique sur le texte en s'appuyant notamment sur le paratexte ou sur des éléments modaux, tels que les illustrations.

2^e cycle

À la fin du 2^e cycle, l'élève lit et comprend des textes variés et plus développés. Ces derniers sont plus complexes sur le plan de la structure, du contenu, de la syntaxe et du vocabulaire. En lecture silencieuse ou oralisée, l'élève développe son automaticité. Elle ou il lit par groupe de mots, sans hésitation, en respectant généralement les signes de ponctuation et en ajoutant parfois de l'intonation. Pendant ou après sa lecture, l'élève regroupe des informations explicites dispersées dans le texte. Elle ou il infère des éléments implicites en combinant des informations du texte pour déduire une information sous-entendue et en faisant des liens entre les causes et les effets. L'élève résume le texte en distinguant les informations essentielles des idées secondaires. Elle ou il réagit à certains éléments du texte. L'élève émet un jugement critique en s'appuyant sur un ou des critères, compare des textes et confronte son point de vue à celui d'autrui. Elle ou il justifie sa réaction et son jugement critique en établissant des liens avec son bagage langagier et culturel et en s'appuyant sur des exemples ou des extraits issus du texte.

3^e cycle

À la fin du 3^e cycle, l'élève lit et comprend des textes variés et plus résistants. Ces derniers sont diversifiés sur le plan de la structure, du contenu, de la syntaxe et du vocabulaire. En lecture silencieuse ou oralisée, l'élève lit avec automaticité, au rythme de la parole, en respectant les signes de ponctuation et en ajoutant parfois de l'expression. Pendant ou après sa lecture, l'élève donne du sens aux informations explicites et infère des éléments implicites. Elle ou il résume le texte en regroupant plusieurs idées en une idée plus générale et en respectant la cohérence de ce dernier. L'élève attribue des significations plausibles au texte, explore différentes significations et s'ouvre à celles proposées par d'autres personnes. L'élève réagit aux différents éléments du texte. Elle ou il émet un jugement critique en s'appuyant sur des critères diversifiés, compare des textes et en dégage ce qui fait leur singularité. L'élève justifie son interprétation, sa réaction et son jugement critique en établissant des liens avec son bagage langagier et culturel et en s'appuyant sur des indices, des exemples ou des extraits issus du texte et sur d'autres textes connus.

Écrire des textes variés

Schéma 11 – Compétence *Écrire des textes variés* et conceptualisation du programme



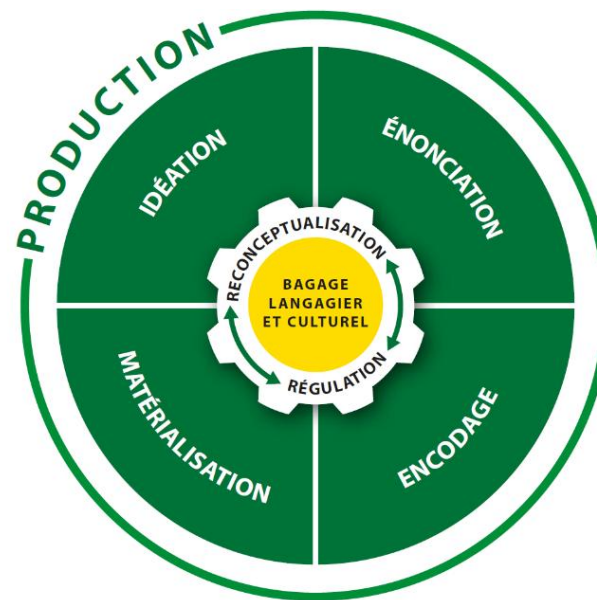
L'écriture sert à des fins à la fois de communication, d'expression, de création et d'apprentissage tout en contribuant au développement de la pensée. Apprendre à rédiger des textes de genres variés permet de répondre à des besoins personnels, scolaires et sociaux dans des contextes signifiants. Ainsi, les textes que produisent les élèves en classe sont élaborés pour répondre aux diverses

intentions de communication proposées par l'enseignante ou l'enseignant ou encore pour répondre aux intentions émergeant directement des besoins des élèves. Ces derniers écrivent donc pour développer leur créativité, leur imaginaire et leur sensibilité, pour informer ou pour rendre recevable ou influencer une façon de penser ou d'agir.

Les composantes de la compétence *Écrire des textes variés* sont l'idéation, l'énonciation, l'encodage et la matérialisation. Ces [composantes se détaillent en savoir-faire](#) permettant d'offrir de la rétroaction aux élèves afin de les soutenir dans le développement de leur compétence à écrire. Ces différentes composantes se réalisent de manière itérative; c'est d'ailleurs parfois lors de la matérialisation que les élèves génèrent de nouvelles idées et reviennent sur leurs formulations. Le cercle central du schéma illustre que, lors de l'écriture, les activités de régulation et de reconceptualisation interviennent à tout moment dans le processus cognitif. L'écriture contribue au développement de la pensée, et les idées jaillissent souvent au cours de l'énonciation ou de la matérialisation. S'il peut advenir que les élèves écrivent uniquement pour eux-mêmes, comme pour évacuer certaines

émotions, garder des traces d'informations ou préparer une prise de parole, ils écrivent la plupart du temps pour être lus. Plus les situations d'écriture proposées sont signifiantes, plus les élèves deviennent conscients de leurs lectrices et de leurs lecteurs potentiels et plus ils sont attentifs aux exigences de la situation de communication. En explorant leurs besoins et leurs goûts en matière d'écriture, les élèves découvrent le plaisir d'écrire et s'engagent davantage.

Schéma 12 – Composantes de la compétence *Écrire des textes variés*



En écrivant quotidiennement, pour eux-mêmes et pour des destinataires variés, des textes de longueurs et de genres variés qui respectent les balises et les critères de sélection du [répertoire culturel](#), les élèves ont l'occasion d'utiliser, dans divers contextes, leur bagage langagier et culturel. Les situations d'écriture fréquentes vécues en classe doivent amener les élèves à se découvrir comme scriptrices et scripteurs et à personnaliser leur processus d'écriture ainsi que leur style. Cette découverte passe notamment par des expériences de communication écrite avec des personnes externes à la classe, de même que par l'analyse de textes de scriptrices et scripteurs experts, comme les textes d'autrices et d'auteurs que les élèves sont amenés à lire en classe, mais aussi de ceux de scriptrices et scripteurs non experts, comme les textes écrits par leurs pairs. En fonction de leurs besoins, les élèves sont aussi parfois exposés à des activités d'écriture plus ciblées, qui leur permettent d'acquérir certaines connaissances nécessaires à la rédaction de textes.

Au cours de leur passage à l'école primaire, les élèves découvrent peu à peu l'utilité du numérique pour développer la compétence à écrire. Ainsi, les élèves sont amenés à recourir à différents outils et fonctions numériques de création pour écrire des textes monomodaux ou multimodaux, à user de stratégies offertes dans un environnement numérique pour améliorer leurs écrits et à transformer la mise en page pour personnaliser leur création et créer des effets sur leurs lectrices et leurs lecteurs lors de la diffusion.

Écrire des textes variés	
Idéation	• S'adapte ou recourt à un genre et à une forme en fonction de l'intention de communication • Génère des idées et les développe • Organise ses idées en s'appuyant sur des traits caractéristiques du genre
Énonciation	• Formule ses idées en phrases qui respectent la syntaxe propre à l'écrit • Fait progresser l'information • Assure la reprise de l'information par l'utilisation de substituts • Choisit les formes verbales selon le temps dominant (passé, présent, futur) • Choisit le vocabulaire approprié • Recourt au registre de langue approprié
Encodage	• Recourt à ses connaissances en orthographe lexicale • Recourt à ses connaissances en orthographe grammaticale • Recourt à ses connaissances en ponctuation
Matérialisation	• Recourt à l'écriture manuscrite ou tapuscrite • Met en page son texte

Attentes de fin de cycle pour la compétence *Écrire des textes variés*

Les attentes de fin de cycle présentent le portrait global des apprentissages d'une ou d'un élève prêt à aborder avec assurance ceux du cycle ou de l'ordre d'enseignement suivant. Sans constituer des exigences de réussite, ces attentes illustrent la façon dont certains apprentissages significatifs se développent, ce qui favorise la cohérence pédagogique entre les enseignantes et enseignants d'une même école et d'une école à l'autre.

Au primaire, l'élève réalise diverses intentions et situations de communication. Elle ou il écrit des textes de genres et de formes variés, à divers destinataires et sur différents supports. L'élève développe des savoir-faire et des stratégies d'écriture, notamment propres à la démarche d'écriture (planification, mise en texte, révision et correction), à mesure que les textes écrits gagnent en longueur et en complexité. Elle ou il acquiert des ressources langagières et culturelles qui s'ajoutent à son propre bagage langagier et culturel. Ces nouvelles connaissances ainsi que son vécu, ses expériences et ses goûts lui permettent de se forger une identité en tant que scriptrice ou scripteur.

1^{er} cycle

À la fin du 1^{er} cycle, l'élève rédige des textes variés, courts et simples sur le plan de la structure, du contenu et de la syntaxe. Ces derniers ont un vocabulaire composé de mots et d'expressions généralement justes. Pour rédiger ses textes, l'élève respecte les sujets, choisis ou imposés, qui lui sont familiers. Elle ou il génère des idées, en effectue une sélection et les organise. L'élève fait progresser l'information de son texte. Elle ou il formule des phrases plus simples dans lesquelles les mots nécessaires sont présents et bien ordonnés. Ses phrases sont généralement délimitées par une majuscule et par un point. L'élève écrit les verbes mémorisés à l'étude au présent de l'indicatif et effectue les accords du déterminant et du nom dans les cas simples. L'élève orthographie correctement la plupart des mots de la liste orthographique du 1^{er} cycle. Elle ou il écrit de façon phonologiquement acceptable les mots qui lui sont inconnus en s'appuyant sur certaines connaissances du système orthographique. Pour améliorer ses textes, elle ou il apprend à se référer à quelques outils de soutien à l'apprentissage, tels que les dictionnaires muraux et visuels. L'élève maîtrise son geste graphomoteur sur certains supports papier.

2^e cycle

À la fin du 2^e cycle, l'élève rédige des textes variés, plus développés et plus complexes sur le plan de la structure, du contenu et de la syntaxe. Ces derniers ont un vocabulaire composé de mots et d'expressions généralement variés et le registre de langue est approprié. Pour rédiger ses textes, l'élève aborde des sujets, choisis ou imposés, qui peuvent être liés aux différents domaines d'apprentissage et à la culture. Elle ou il précise ses idées et les organise. L'élève assure la continuité de l'information de son texte. Elle ou il formule des phrases de longueurs et de formes variées, dans lesquelles les groupes de mots sont bien ordonnés. Dans leur ensemble, les phrases de l'élève sont bien délimitées, même lorsqu'elles sont plus complexes, et la ponctuation est habituellement adéquate, notamment dans les énumérations et les dialogues. L'élève effectue l'accord des verbes à l'étude aux différents temps du mode indicatif et les accords de l'adjectif dans le groupe du nom dans les cas simples. L'élève orthographie correctement la plupart des mots de la liste orthographique du 2^e cycle ainsi que ceux du cycle précédent. Elle ou il écrit de façon phonologiquement acceptable les mots qui lui sont inconnus en s'appuyant sur plusieurs connaissances du système orthographique. Pour améliorer ses textes, l'élève se réfère à certains outils de soutien à l'apprentissage, tels que les dictionnaires unilingues français et les tableaux de conjugaison. L'élève automatise son geste graphomoteur sur plusieurs supports papier.

3^e cycle

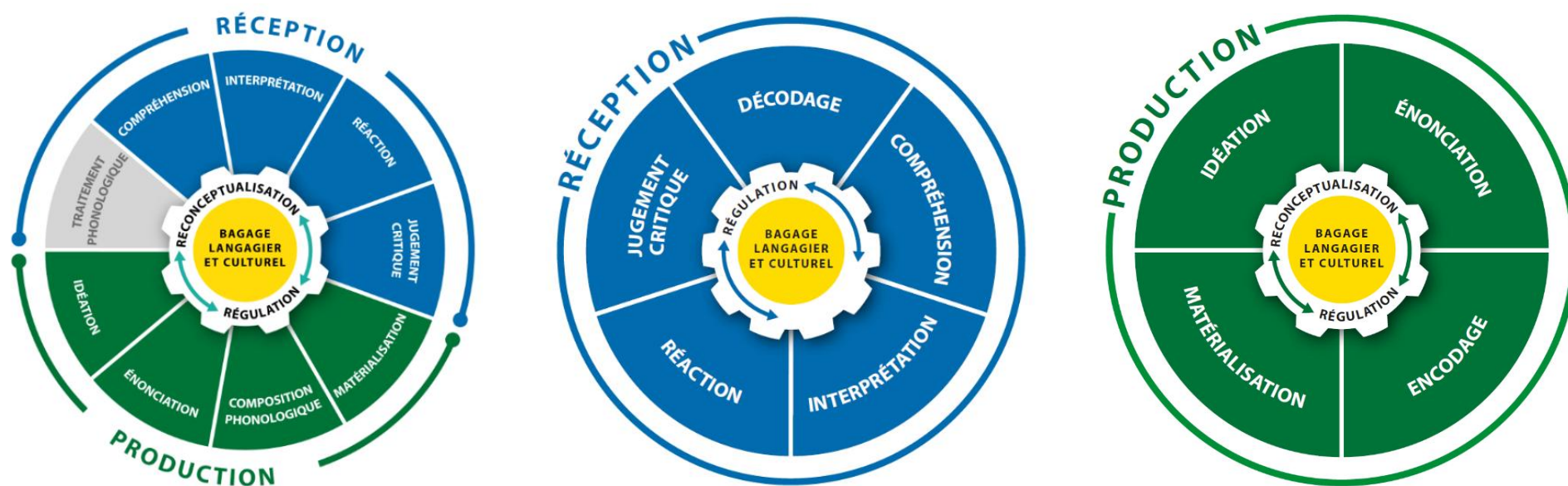
À la fin du 3^e cycle, l'élève rédige des textes variés, plus élaborés et plus diversifiés sur le plan de la structure, du contenu et de la syntaxe. Ces derniers ont un vocabulaire composé de mots et d'expressions généralement précis et le registre de langue est approprié. Pour rédiger ses textes, l'élève aborde une diversité de sujets, choisis ou imposés, et sait tenir compte du contexte socioculturel et émotionnel dans lequel ils seront reçus. L'élève précise ses idées et les organise. Elle ou il fait progresser l'information de son texte en reliant plus habilement les nouvelles informations aux propos précédents. L'élève délimite ses phrases, qui sont variées et souvent complexes, et utilise habituellement la ponctuation adéquate, notamment pour isoler le complément de phrase et pour inclure des propos rapportés. L'élève effectue l'accord des verbes à l'étude aux différents temps du mode indicatif et au présent de l'impératif et, dans la plupart des cas, accorde le participe passé employé avec l'auxiliaire *être*. Elle ou il effectue généralement l'accord de l'adjectif dans les cas plus complexes et l'accord de l'adjectif qui suit un verbe attributif. Elle ou il orthographie correctement la plupart des mots de la liste orthographique du 3^e cycle ainsi que ceux des cycles précédents. L'élève écrit de façon phonologiquement acceptable les mots qui lui sont inconnus en s'appuyant sur les connaissances du système orthographique à l'étude. Pour améliorer ses textes, l'élève se réfère aux outils de soutien à l'apprentissage, tels que les dictionnaires de synonymes et les grammaires. L'élève automatise son geste graphomoteur sur l'ensemble des supports papier.

Composantes et savoir-faire des compétences en français, langue d'enseignement

Les compétences en français, langue d'enseignement, partagent des composantes communes selon la posture adoptée par les élèves. En effet, que le message qui leur est transmis soit oral ou écrit (réception), les élèves doivent démontrer plusieurs savoir-faire similaires. Il en va de même lorsqu'ils souhaitent produire un message. À l'oral et à l'écrit, les élèves doivent apprendre à maîtriser différents codes afin de pouvoir communiquer. Si le traitement et la composition phonologiques qui permettent de percevoir et d'émettre les sons nécessaires pour communiquer à l'oral ont généralement été développés chez les élèves de manière naturelle lors de la petite enfance, le code graphique qui leur

permet de décoder et d'encoder l'écrit ne leur sera formellement enseigné qu'au primaire. C'est pourquoi, dans le schéma des composantes de la compétence à communiquer oralement, la composante *Traitement phonologique* est grisée en réception (écoute). Toutes les composantes des compétences *Communiquer oralement selon des modalités variées*, *Lire des textes variés* et *Écrire des textes variés* amènent les élèves à prendre appui sur leur bagage langagier et culturel. Ainsi, les compétences gagnent à être travaillées en interrelation, ce qui permet aux élèves de réaliser les apprentissages les plus signifiants possibles.

Schéma 13 – Composantes des compétences en français, langue d'enseignement



Composantes et savoir-faire liés à la posture de réception

Les composantes en réception interagissent entre elles de manière itérative et souvent simultanée. Le traitement phonologique (à l'oral) ou le décodage (à l'écrit) permet l'accès au message, mais il ne s'exerce pas de façon strictement linéaire. Dès les premiers sons ou graphèmes perçus, le sens est activement recherché : l'auditrice ou l'auditeur ou la lectrice ou le lecteur anticipe, mobilise son bagage langagier et culturel et ajuste sa compréhension, ce qui peut soutenir le traitement phonologique à l'oral et le décodage des mots à l'écrit. Ainsi, il n'est pas nécessaire d'attendre la fin d'un mot, d'une phrase ou d'un texte pour tenter de les comprendre ou de les interpréter.

La compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique se réalisent tout au long de l'écoute ou de la lecture. Ces composantes s'influencent mutuellement et peuvent être mobilisées dès le début : on réagit, on interprète et on porte parfois un jugement critique en cours d'écoute ou de lecture, au fil des informations reçues. La construction du sens n'est donc ni figée ni séquentielle : elle se transforme continuellement à mesure que de nouveaux éléments s'ajoutent. Cela arrive également lorsque des points de vue sont confrontés, comme lors d'interactions entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant, d'où l'importance de varier les dispositifs d'enseignement.

Traitement phonologique et décodage

Avant même de comprendre le sens d'un discours ou d'un texte, les élèves doivent amorcer le traitement des sons à l'oral et le décodage des mots à l'écrit. Le traitement phonologique consiste à percevoir les sons, à les segmenter ou à les fusionner pour préparer le terrain à la représentation mentale correspondante, liée à la compréhension. Puisque cette composante est généralement développée durant l'enfance et maîtrisée lors de l'entrée à l'école pour la majorité des élèves, aucun savoir-faire lié à cette composante n'est à développer au primaire.

Le décodage consiste à traduire les unités écrites en unités sonores (dont [les graphèmes et les phonèmes](#)) dans le but d'identifier les mots écrits. Cette composante est préalable à l'association du mot écrit à son sens. Le décodage contribue largement à la compréhension en lecture, en particulier au cours des premières années d'apprentissages scolaires. Il doit donc faire l'objet d'un enseignement systématique dès l'entrée des élèves au primaire. Le décodage est l'un des déterminants majeurs de la réussite des apprentissages en lecture. Deux aspects du décodage doivent être développés en classe : l'exactitude et l'automatisme. L'exactitude repose sur la capacité des élèves à utiliser avec justesse leur connaissance des correspondances entre les unités écrites et les unités sonores ainsi que leurs connaissances lexicales pour identifier les mots écrits. L'automatisme correspond au rythme auquel les élèves identifient les mots du texte par décodage, sans effort conscient. Cette habileté peut se développer grâce à la mise en œuvre répétée du décodage dans des contextes variés et à travers de nombreuses expositions à l'écrit. L'exactitude et l'automatisme du décodage permettent aux élèves d'accorder davantage de ressources attentionnelles aux autres composantes de la lecture. Elles permettent d'accéder au sens des mots, des phrases et des textes.

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation		La représentation de la progression d'un savoir-faire s'amorçant par une étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon la variété des genres enseignés ou en fonction des contenus à mobiliser par l'élève. Informations complémentaires sur la légende					
Traitement phonologique	Décodage	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
	1 Identifie les mots écrits avec exactitude et automaticité en ayant recours à sa connaissance des correspondances entre les unités écrites et orales						
	1.1 Segmente le mot écrit en unités écrites (dont les graphèmes)	★	★	★	★	☼	☼
	1.2 Associe les unités écrites (dont les graphèmes) aux unités sonores correspondantes (dont les phonèmes)	★	★	★	★	☼	☼
	1.3 Fusionne les unités sonores (dont les phonèmes) pour former des syllabes (simples et complexes) et des mots	★	★	★	★	☼	☼

Compréhension

Pour comprendre, les élèves doivent établir des liens entre les différents éléments qui composent le discours ou le texte, les illustrations et les autres éléments modaux, s'il y a lieu, afin de leur attribuer du sens et de s'en faire une représentation. Les élèves doivent accéder au sens aussi fidèlement que possible, plus précisément à ce que le discours ou le texte et ses éléments modaux proposent. C'est donc dire que la compréhension relève pour une grande part de l'objectivité.

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation		Informations complémentaires sur la légende					
Compréhension		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Identifie le genre							
1.1 S'appuie sur les caractéristiques liées :							

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation							
Compréhension		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.1.1 À l'intention et à la situation de communication		→	→	★	★	★	★
1.1.2 À la grammaire du texte (transférable au discours)				→	★	★	★
1.1.3 À la grammaire de la phrase (transférable à l'énoncé)				→	→	→	★
1.1.4 Au lexique				→	★	★	★
1.1.5 Aux éléments modaux (ex. : photo, graphique, trame sonore)		→	→	★	★	★	★
2 Donne du sens aux mots et aux expressions							
2.1 Associe la forme orale ou écrite d'un mot connu ou d'une expression connue à son sens		★	★	☼	☼	☼	☼
2.2 Infère le sens d'un mot inconnu ou d'une expression inconnue en s'appuyant sur :							
2.2.1 Les indices contextuels (ex. : sens général de l'énoncé ou de la phrase, sens des énoncés ou des phrases qui précèdent ou qui suivent)		★	★	★	★	★	★
2.2.2 Les indices morphologiques (ex. : marques de genre, de nombre ou de personne, base, préfixe, suffixe)		→	★	★	★	★	★
2.2.3 Les indices syntaxiques (ex. : position du mot dans l'énoncé ou la phrase qui donne des informations sur la classe du mot)				→	★	★	★
2.2.4 Son bagage langagier et culturel (ex. : s'appuie sur sa connaissance des mots pour déduire le sens d'une expression ou sur le sens propre d'un mot connu pour en inférer un sens figuré inconnu)		→	★	★	★	★	★
2.2.5 Les éléments modaux (ex. : illustration, vidéo, schéma, gestuelle)		★	★	★	★	☼	☼
3 Donne du sens aux informations explicites							
3.1 Construit le sens des groupes de mots à l'intérieur de l'énoncé ou de la phrase		→	★	★	★	★	★
3.2 Identifie les informations explicites regroupées dans le discours ou le texte (ex. : lieux et temps, caractéristiques de l'énonciatrice ou de l'énonciateur ou de la narratrice ou du narrateur, faits, actions)		★	★	★	★	★	★
3.3 Regroupe les informations explicites dispersées dans le discours ou le texte				→	★	★	★

Légende : → : Appropriation [Informations complémentaires sur la légende](#)
★ : Consolidation
↻ : Réutilisation

Compréhension		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3.4 Cerne l'organisation des idées (ex. : organisateurs textuels, marqueurs de relation)		→	→	→	★	★	★
3.5 Établit des liens à l'aide des temps verbaux employés		→	→	→	★	★	★
4 Infère les informations implicites							
4.1 Repère les mots ou les groupes de mots qui en remplacent d'autres (termes substitués) et identifie ce à quoi ils renvoient		★	★	★	★	★	★
4.2 Recourt à ses connaissances en les combinant avec des informations du discours ou du texte pour déduire une information sous-entendue		→	→	★	★	★	★
4.3 Fait des liens entre les causes et les effets		→	→	→	★	★	★
4.4 S'appuie sur les éléments modaux, s'il y a lieu (ex. : illustration, vidéo, schéma, gestuelle)		★	★	★	★	★	★
5 Construit le sens global							
5.1 Effectue le rappel du discours ou du texte		★	★	★	★	★	★
5.2 Résume le discours ou le texte							
5.2.1 Distingue les informations essentielles des idées secondaires				→	★	★	★
5.2.2 Regroupe plusieurs idées en une idée plus générale						→	★
5.2.3 Veille à construire ou à reconstruire la cohérence						→	★
6 Identifie les bris de compréhension							
6.1 Détecte sa perte de compréhension et estime l'importance du bris		★	★	★	★	★	★
6.2 Remédie à sa perte de compréhension		★	★	★	★	★	★

Interprétation

Pour interpréter, les élèves doivent trouver un certain équilibre entre ce qui est proposé par le discours ou le texte et les éléments modaux, s'il y a lieu, ainsi que leur bagage langagier et culturel. En effet, tout en respectant les limites imposées par le discours ou le texte et les éléments qui l'accompagnent (notamment les illustrations à l'écrit et les éléments paraverbaux et non verbaux à l'oral), les élèves doivent tenter de leur attribuer diverses significations. Ils doivent toutefois prendre garde à ne pas contredire les éléments du discours ou du texte, ni ceux des illustrations et des autres éléments modaux. Tous les discours ou les textes n'offrent pas le même potentiel d'interprétation. C'est en étant exposés à des discours ou à des textes riches et proliférants et en pouvant échanger autour de ceux-ci que les élèves parviendront à développer leur habileté à interpréter et à découvrir la pluralité des significations possibles.

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation		Informations complémentaires sur la légende					
Interprétation		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Attribue une ou des significations personnelles							
1.1 Repère les « blancs » laissés par l'énonciatrice ou l'énonciateur et les comble en s'inspirant des indices liés au discours ou au texte et en s'appuyant sur le contexte et son bagage langagier et culturel		→	→	→	→	★	★
1.2 Formule une ou des significations plausibles		→	→	→	→	★	★
1.3 Vérifie qu'il n'y a pas de contradiction avec son ou ses hypothèses dans le discours ou le texte				→	→	→	★
2 Explore différentes significations							
2.1 Constate qu'un même discours ou un même texte peut porter plus d'une signification		→	→	→	→	★	★
2.2 S'ouvre aux significations attribuées au discours ou au texte par d'autres personnes		→	→	→	→	★	★
2.3 Confirme, nuance ou change son ou ses interprétations à la suite d'échanges				→	→	★	★
2.4 Juge de la plausibilité et de la recevabilité des hypothèses qui lui sont présentées				→	→	→	★
3 Justifie son ou ses interprétations personnelles							
3.1 S'appuie sur son bagage langagier et culturel pour étayer son ou ses interprétations		→	→	→	→	★	★
3.2 S'appuie sur des indices liés au discours ou au texte pour étayer son ou ses interprétations				→	→	★	★

Réaction

Pour réagir, les élèves doivent cerner les effets que le discours ou le texte, ainsi que les éléments modaux qui l'accompagnent, s'il y a lieu, produisent sur eux. Certains de ces effets sont planifiés par l'énonciatrice ou l'énonciateur et suscitent souvent l'unanimité, alors que d'autres proviennent des perceptions individuelles et diffèrent d'un individu à l'autre. C'est en s'appuyant sur leur compréhension et possiblement sur leurs interprétations que les élèves mettent à contribution les ressources de leur subjectivité (leurs goûts, leurs sentiments, leurs émotions et leur sensibilité) pour établir un rapport personnel avec le discours et le texte. L'ensemble nourrit leur satisfaction ou leur insatisfaction à différents degrés, leur niveau d'intérêt, leur plaisir d'écouter ou de lire ou leur désir de mettre un terme prématuré à leur écoute ou à leur lecture. Les élèves doivent apprendre à reconnaître et à expliciter leurs diverses réactions, à les fonder et à les mettre en perspective.

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation							
Informations complémentaires sur la légende							
Réaction		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Identifie les émotions et les effets que le discours ou le texte lui fait ressentir							
1.1 Prend conscience des émotions ressenties ou des sentiments éprouvés au contact du discours ou du texte (ex. : plaisir, peur)		★	★	★	★	★	★
1.2 Fait part de ses impressions (ce qu'elle ou il a aimé ou moins aimé) par rapport au discours ou au texte (ex. : personnages, événements, faits racontés, opinions)		★	★	★	★	★	★
1.3 Constate la diversité des effets produits par un même discours ou un même texte		→	★	★	★	☼	☼
1.4 S'identifie aux éléments du discours ou du texte ou s'en dissocie							
1.4.1 Sujet ou thème		★	★	★	★	★	★
1.4.2 Personnages (ex. : comportements, traits de caractère, valeurs)		→	★	★	★	★	★
1.4.3 Énonciatrice ou énonciateur (ex. : opinions)						→	★
2 Justifie ses réactions							
2.1 Établit des liens avec son bagage langagier et culturel		★	★	★	★	★	★
2.2 S'appuie sur des exemples ou des extraits issus du discours ou du texte		→	→	→	★	★	★

Jugement critique

Pour formuler un jugement critique, les élèves doivent se distancier du discours ou du texte et des éléments modaux qui l'accompagnent, s'il y a lieu, en s'appuyant sur des critères. Pour ce faire, ils sont souvent amenés à comparer le discours ou le texte à d'autres discours ou textes connus. Les aspects considérés pour concevoir un jugement critique sont très diversifiés et évoluent en fonction des expériences d'écoute et de lecture des élèves. Ils peuvent notamment concerner le discours ou le texte lui-même, son contexte de production ou celui de sa réception par l'auditrice ou l'auditeur ou la lectrice ou le lecteur, ou encore les illustrations. Un même discours ou texte peut être jugé très différemment selon les critères qui lui sont appliqués ou les personnes qui les appliquent. Cette appréciation peut véhiculer un point de vue aussi bien négatif ou positif que nuancé. L'avènement du numérique a entraîné une démocratisation de la diffusion des contenus. En ce sens, l'évaluation de la crédibilité et de la fiabilité des sources revêt une importance considérable.

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ↻ : Réutilisation							
Jugement critique		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Porte un regard distancié sur le discours ou le texte en recourant à un ou des critères							
1.1 Les éléments modaux, s'il y a lieu (ex. : intonation, gestuelle, animation), dont les illustrations		★	★	★	★	★	★
1.2 Le paratexte, s'il y a lieu (ex. : la première de couverture, la quatrième de couverture, les pages de garde)		→	★	★	★	★	★
1.3 Le traitement du thème ou le déroulement de l'intrigue				→	★	★	★
1.4 La présence d'éléments tirés d'un autre discours, d'un autre texte ou d'un repère culturel (ex. : intertextualité)				→	★	★	★
1.5 La façon de présenter les protagonistes				→	★	★	★
1.6 Le cadre spatiotemporel				→	★	★	★
1.7 Les choix linguistiques et le style de la locutrice ou du locuteur ou de l'autrice ou de l'auteur (ex. : syntaxe, choix des mots)						→	★
1.8 L'organisation de l'information						→	★
1.9 La crédibilité et la fiabilité des informations et des sources				→	→	→	→

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ↻ : Réutilisation							
Jugement critique		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.10 La tonalité						→	→
1.11 Les valeurs véhiculées dans le discours ou le texte						→	→
2 Compare le discours ou le texte à d'autres discours ou à d'autres textes							
2.1 Constate des ressemblances et des différences entre des discours ou des textes		→	→	★	★	★	★
2.2 Constate qu'il peut exister des variantes d'un même discours ou d'un même texte (ex. : adaptation des personnages, des lieux, de l'histoire; transposition d'un roman en film)		→	→	★	★	★	★
2.3 Dégage ce qui fait la singularité d'un discours ou d'un texte						→	★
3 Compare son jugement critique à celui d'autrui							
3.1 Constate la diversité des jugements émis sur un même discours ou un même texte à partir d'un critère commun		→	→	→	★	★	★
3.2 Constate la diversité des critères pouvant être utilisés pour formuler un jugement sur un même discours ou un même texte		→	→	→	★	★	★
3.3 Revoit, nuance ou confirme son jugement à la suite d'échanges						→	★
4 Justifie son jugement critique							
4.1 Établit des liens avec son bagage langagier et culturel		→	→	★	★	★	★
4.2 S'appuie sur des exemples ou des extraits issus du discours ou du texte		→	→	→	★	★	★
4.3 S'appuie sur d'autres discours ou d'autres textes connus				→	→	→	★

Composantes et savoir-faire liés à la posture de production

Lors de la production d'un discours ou d'un texte, l'ensemble des composantes sont sollicitées : idéation, énonciation, composition phonologique (à l'oral) ou encodage (à l'écrit) et matérialisation. Naturellement, il doit d'abord y avoir idéation pour déclencher la suite des opérations, car l'émergence d'une idée est nécessaire à la mise en mots de celle-ci.

Par exemple, une locutrice ou un locuteur qui formule son propos gère du même coup l'accord des verbes afin de rendre audibles ceux qui doivent l'être. Elle ou il se questionne également sur la non-contradiction avec d'autres informations, tout en veillant à sélectionner le vocabulaire approprié. De même, une scriptrice ou un scripteur qui revient sur une idée pour la préciser s'interroge sur sa capacité d'en rendre compte avec le vocabulaire dont elle ou il dispose, sur la cohérence de cette idée avec le reste du discours ou du texte ainsi que sur la conjugaison du verbe qui sert à l'énoncer.

C'est cette construction du discours ou du texte qui engendre une reformulation ou une réécriture qui affine la pensée. Ainsi, les activités de régulation et de reconceptualisation interviennent à tout moment lors de la prise de parole ou de l'écriture. Un discours n'est pas terminé parce qu'il s'est matérialisé. Au contraire : c'est en entendant celui-ci que la locutrice ou le locuteur se corrigera ou jugera pertinent d'apporter des précisions. De la même façon, ce n'est pas parce qu'un texte est couché sur papier qu'il ne peut être amélioré. Le voir permet de porter un regard un peu plus distancié, encore plus lorsque sa lecture et sa réécriture s'étalent dans le temps.

Idéation

L'idéation est fortement teintée par l'intention de communication et par les différents éléments qui composent la situation de communication. Si le discours ou le texte est préparé, les élèves consacrent parfois un certain temps à la génération des idées et à la façon de les organiser. Cette composante peut aussi être réalisée en quelques secondes lors de productions plus spontanées. Les élèves ajoutent des idées à leur texte ou développent celles déjà présentes en cours de rédaction ou à la suite de cette dernière. À ce titre, la rétroaction offerte par les pairs ou l'enseignante ou l'enseignant les aide à revoir leurs idées. L'utilisation d'outils ou de fonctions numériques facilite cette révision en permettant aux élèves d'effectuer de nombreux allers-retours dans leur texte.

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ↻ : Réutilisation							
Idéation		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)	Écrire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 S'adapte ou recourt à un genre et à une forme en fonction de l'intention de communication							
1.1 Analyse les différents éléments de la situation de communication		★	★	★	★	★	★
1.2 Tient compte des caractéristiques du genre et de la forme à produire		★	★	★	★	★	★
2 Génère des idées et les développe							
2.1 S'inspire de son bagage langagier et culturel ou de sources externes pour faire émerger des idées		★	★	★	★	★	★
2.2 Distingue ses idées personnelles de celles provenant d'autres sources				→	→	→	→
2.3 Effectue une sélection d'idées		★	★	★	★	★	★
2.4 Précise ses idées à l'aide de procédés (ex. : explication, exemple, comparaison) et d'éléments modaux		→	→	★	★	★	★
3 Organise ses idées en s'appuyant sur des traits caractéristiques du genre		★	★	★	★	★	★

Énonciation

L'énonciation consiste à formuler des idées en énoncés ou en phrases. Cette composante suppose donc que les élèves choisissent les mots qui permettront de traduire leurs idées et qu'ils les ordonnent en tenant compte des éléments inhérents à la situation de communication. À l'écrit, les phrases doivent respecter les normes syntaxiques, alors que la langue orale accepte certaines digressions dans les discours, qui sont plus spontanés. Il arrive souvent que de nouvelles formulations surgissent alors que les élèves matérialisent leur discours ou leur texte. Les élèves peuvent améliorer leur production à partir de la rétroaction offerte par les pairs ou l'enseignante ou l'enseignant. L'utilisation d'outils numériques facilite ce travail itératif.

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ↻ : Réutilisation							
Énonciation		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)	Écrire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Formule ses idées en énoncés ou en phrases qui respectent la syntaxe propre à l'oral ou à l'écrit							
1.1 Ordonne les groupes de mots qui composent les énoncés ou les phrases		★	★	★	★	★	★
1.2 Varie la longueur, la forme ou le type des énoncés ou des phrases pour assurer la fluidité de son discours ou de son texte		→	→	★	★	★	★
1.3 Ajoute ou retranche des groupes de mots (ex. : complément de nom, complément de phrase, adverbe)		→	→	★	★	★	★
2 Fait progresser l'information							
2.1 Ajoute de nouvelles informations		★	★	★	★	★	★
2.2 Relie les nouvelles informations aux propos précédents				→	→	★	★
3 Assure la reprise de l'information par l'utilisation de substituts			→	★	★	★	★
4 Choisit les formes verbales selon le temps dominant (passé, présent, futur)				★	★	★	★
5 Choisit le vocabulaire approprié							
5.1 Emploie des mots et des expressions justes		★	★	★	★	★	★
5.2 Varie les mots de son discours ou de son texte		→	→	★	★	★	★
5.3 Emploie des mots précis		→	→	→	→	★	★
6 Recourt au registre de langue approprié		→	→	★	★	★	★

Composition phonologique et encodage

La composition phonologique exige des élèves qu'ils s'appuient sur leurs connaissances lexicales et grammaticales à l'oral. L'encodage, quant à lui, relève du code graphique, qui n'existe qu'à l'écrit. Les élèves s'appuient sur leurs connaissances pour déterminer les différentes unités nécessaires à la prononciation, souvent de façon inconsciente, ou à l'écriture d'un mot et d'une phrase. Ils utilisent leurs connaissances des régularités de la langue pour apprendre l'orthographe lexicale des mots et pour respecter la norme orthographique. En français, les accords grammaticaux, en particulier ceux liés aux marques d'accord dans le groupe du nom, sont parfois inaudibles à l'oral, mais, lorsqu'ils le sont, il importe que la locutrice ou le locuteur en assure la matérialisation. Cette audibilité contribue à clarifier les propos. À l'écrit, le respect des normes sert essentiellement à rendre plus compréhensible le texte produit pour une lectrice ou un lecteur éventuel.

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ↻ : Réutilisation							
Composition phonologique	Encodage	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)	Écrire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Recourt à ses connaissances lexicales à l'oral	1 Recourt à ses connaissances en orthographe lexicale						
1.1 Utilise la forme appropriée du mot (ex. : *chevals → chevaux, *aréoport → aéroport, *sontaient → étaient)	1.1 Recherche dans sa mémoire l'orthographe des mots connus à l'écrit	★	★	★	★	★	★
	1.2 Orthographie les mots inconnus en utilisant ses connaissances du système orthographique						
	1.2.1 Segmente le mot en unités sonores (dont les phonèmes)	★	★	★	★	★	★
	1.2.2 Associe les unités sonores (dont les phonèmes) aux unités écrites correspondantes (dont les graphèmes)	★	★	★	★	★	★
	1.2.3 S'appuie sur ses connaissances orthographiques et lexicales afin de sélectionner le graphème approprié ou d'identifier la présence d'une lettre muette en fin de mot, s'il y a lieu	→	→	★	★	★	★

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation							
Composition phonologique	Encodage	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)	Écrire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2 Recourt à ses connaissances grammaticales à l'oral	2 Recourt à ses connaissances en orthographe grammaticale						
2.1 Effectue les variations audibles des accords dans le groupe du nom (ex. : <i>les lettres écrites par les élèves</i>)	2.1 Effectue les accords dans le groupe du nom	→	★	★	★	★	★
2.2 Effectue les variations audibles des accords régis par le sujet (ex. : <i>les lettres sont écrites par les élèves</i>)	2.2 Effectue les accords régis par le sujet			★	★	★	★
	2.3 Conjugue les verbes			★	★	★	★
2.3 Effectue les liaisons obligatoires (ex. : <i>les amis, les ours</i>)		→	★	☼	☼	☼	☼
	3 Recourt à ses connaissances en ponctuation						
	3.1 Délimite les phrases graphiques	→	★	★	★	★	★
	3.2 Utilise la virgule			→	★	★	★
	3.3 Marque les paroles rapportées			→	★	★	★

Matérialisation

C'est finalement lors de la matérialisation que les élèves rendent accessible le fruit de leur pensée, tant à l'oral qu'à l'écrit. À l'oral, le recours à des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui se complètent permet d'émettre un message aussi clair que possible. Même si l'énonciatrice ou l'énonciateur permet à sa ou son destinataire, à travers la matérialisation, d'entendre son discours, cela ne signifie pas qu'aucun ajustement n'est nécessaire. Lors d'une prise de parole spontanée, on qualifiera même le discours de brouillon en construction tant les ajustements peuvent être nombreux.

À l'écrit, le recours à l'écriture manuscrite ou tapuscrite s'inscrit dans la matérialisation, qui concerne tout ce qui touche le geste graphomoteur permettant aux élèves de tracer ou de taper les symboles sélectionnés lors de l'encodage sur le support choisi. La matérialisation dépasse largement la transcription au propre, car elle permet aussi d'offrir une autre perspective pour réguler la production en resollicitant l'idéation, l'énonciation ou l'encodage, s'il y a lieu.

Enfin, la matérialisation concerne également le support qui sera utilisé par les élèves pour diffuser leur discours ou leur texte. Choix du support (papier ou numérique), choix de la plateforme de diffusion, apparence visuelle : ces éléments sont réfléchis dès l'étape de l'idéation pour permettre de tenir compte de certaines caractéristiques, mais se concrétisent lors de la matérialisation. À cet effet, les outils et les fonctions numériques facilitent les modifications comme l'ajout d'éléments modaux (images, sons, vidéos) ou, à l'écrit, les choix graphiques et typographiques. Ces ajouts doivent être judicieusement choisis, car ils peuvent avoir différentes utilités : capter l'intérêt de la ou du destinataire, faciliter la construction de sens ou encore bonifier les propos transmis par le discours ou le texte, par exemple. De plus, lorsque les élèves intègrent des éléments modaux à leur création, ils doivent être sensibilisés aux droits d'auteur et s'assurer de recourir à des ressources libres de droits ou de mentionner leurs sources.

Légende : → : Appropriation Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation							
Matérialisation		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)	Écrire des textes variés	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Émet les mots de son discours ou de son texte ou met en page son texte							
1.1 Respecte des caractéristiques du genre et de la forme choisis		→	→	→	→	→	→
1.2 Emploie un support papier ou numérique							
1.2.1 Ajoute au besoin des éléments modaux au discours ou au texte (ex. : illustration, environnement sonore, courte vidéo, gestuelle)		→	→	→	→	→	→
2 Recourt aux éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux							
2.1 Recourt aux éléments verbaux pour communiquer ses propos (ex. : liaisons, appuis du discours)		★	★	★	★	★	★
2.2 Recourt aux éléments paraverbaux pour communiquer ses propos (ex. : volume, débit, intonation)		★	★	★	★	★	★
2.3 Recourt aux éléments non verbaux pour communiquer ses propos (ex. : gestes, mimiques)		★	★	★	★	★	★
	2 Recourt à l'écriture manuscrite ou tapuscrite						
	2.1 Trace les mots de son texte à la main	★	★	★	★	☼	☼
	2.2 Saisit les mots de son texte sur un support numérique			→	★	★	★
	2.3 Fait des choix typographiques			→	→	→	→

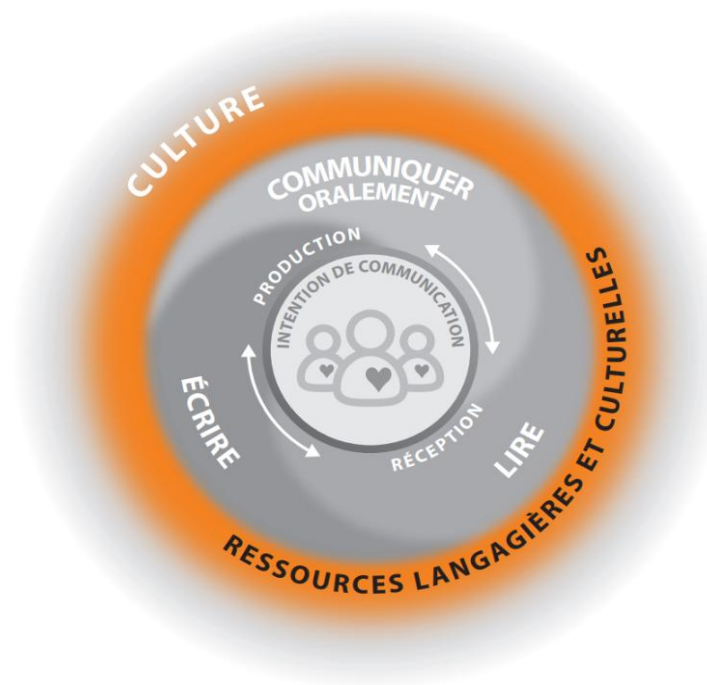
RESSOURCES LANGAGIÈRES ET CULTURELLES

Une langue s'inscrit dans l'histoire d'une société et constitue une part importante de son identité. Ainsi, il n'y a pas de ressources *langagières* et d'autres *culturelles*. Les ressources sont langagières *et* culturelles : on découvre les différentes influences d'une langue par l'étymologie de ses mots, on trouve des traces de la singularité d'un peuple à travers son lexique, et l'environnement multilingue d'une locutrice ou d'un locuteur peut teinter sa syntaxe. Langue et culture sont intimement liées.

À l'école, les élèves sont amenés à réfléchir sur la langue et à prendre conscience de son rôle au cœur de la culture, mais également de son importance pour structurer leur pensée, apprendre et communiquer. L'étude de la langue, qui met d'abord en évidence les grandes régularités linguistiques, favorise la représentation du français comme un système cohérent et organisé. Il importe d'utiliser le métalangage, qui permet de communiquer efficacement en classe, de nommer les phénomènes langagiers, de décrire avec précision les démarches de travail et de consulter efficacement des outils d'aide à l'apprentissage, comme des dictionnaires, un tableau de conjugaison ou une grammaire.

Qu'il s'agisse d'écouter, de prendre la parole, de lire ou d'écrire, individuellement ou lors d'une interaction, les élèves recourent à la langue française pour s'exprimer afin de répondre à une intention de communication. Les genres, les formes et les supports, la grammaire du texte, la grammaire de la phrase, le lexique, le code graphique, la conscience langagière, le geste graphomoteur, les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux ainsi que les outils de soutien à l'apprentissage représentent des ressources langagières et culturelles que les élèves acquerront au fil de leur parcours scolaire.

Schéma 14 – Ressources langagières et culturelles et conceptualisation du programme



En classe, les contenus sont enseignés de manière plus ou moins décontextualisée pour mettre en relief certains contenus afin de permettre de réfléchir sur l'organisation et le fonctionnement de la langue, de découvrir ses grandes régularités, de la percevoir comme un système cohérent ou de prendre conscience des différences entre l'oral et l'écrit. Il est toutefois essentiel de recontextualiser les apprentissages réalisés par les élèves afin de s'assurer que ceux-ci les réinvestiront dans des situations qui solliciteront leurs compétences. C'est à travers de multiples contextes que les élèves sont en mesure de faire face à divers défis communicationnels et, ainsi, de devenir des communicatrices et des communicateurs compétents autant à l'oral qu'à l'écrit.

Genres, formes et supports

Les discours et les textes sont catégorisés selon la dominante du genre auquel ils appartiennent⁵, la forme qu'ils revêtent et le support qui permet leur diffusion.

Genres

Le genre émerge d'un ensemble de discours ou de textes qui respectent un certain nombre de traits caractéristiques reconnus liés à l'organisation et à la structure, mais aussi à l'usage des ressources langagières et culturelles. Sa réponse à une intention de communication le relie à des pratiques sociales historiquement déterminées, ce qui explique ses transformations au fil du temps. De la même façon que se transforment les façons de communiquer, les genres évoluent constamment : leur nombre augmente et ils deviennent de plus en plus souples, voire hybrides, notamment en fonction des avancées technologiques. Les genres ne sont pas prescrits, de façon à permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de recourir aux genres appropriés pour enseigner des contenus et répondre aux besoins et aux champs d'intérêt de ses élèves.

En classe, en posture de réception, les connaissances des élèves liées aux genres, mais également à l'ensemble des ressources langagières et culturelles, leur servent à mieux cerner le message transmis par une locutrice ou un locuteur, une scriptrice ou un scripteur. Ces connaissances,

liées notamment aux caractéristiques des genres, ont une incidence sur l'anticipation du discours ou du texte et offrent des points de comparaison pour appuyer des réactions, concevoir des appréciations, mettre des textes en réseau de même que choisir ou diversifier des lectures. La réalité des textes où les règles s'entremêlent, comme celle des textes qui résistent au classement ou proposent des avenues nouvelles, témoigne de la vitalité de la littérature. La diversité et la mise en commun des lectures faites par les élèves, ainsi que le choix des angles adoptés pour entrer dans les œuvres, devraient les amener à être attentifs au fait que la réussite d'un discours ou d'un texte peut se manifester aussi bien dans la conformité que dans l'écart par rapport aux caractéristiques « canoniques » des genres.

En posture de production, si la plupart du temps le choix du genre est fait par l'enseignante ou l'enseignant, il est souhaitable de laisser parfois cette liberté aux élèves afin de les rapprocher d'un contexte signifiant où ils auront à prendre leurs propres décisions après avoir évalué l'intention de communication et les paramètres de la situation de communication.

⁵ Au secondaire, la conduite discursive et la séquence textuelle sont les unités utilisées pour analyser les discours et les textes. C'est pourquoi, dans les programmes de français, langue d'enseignement, la conduite discursive ou la séquence textuelle dominante d'un texte est utilisée pour regrouper les genres qui ont des caractéristiques communes. Au primaire, les genres à l'étude sont également regroupés selon quatre dominantes, soit narrative, descriptive, explicative et justificative, la dominante argumentative étant réservée au secondaire. Bien qu'aucun contenu ne soit à enseigner en lien avec l'argumentation au primaire, il est tout à fait possible de recourir aux discours ou aux textes s'inscrivant dans cette dominante (ex. : le message publicitaire).

Genres à dominante narrative

Exemples de genres à dominante narrative

- Anecdote
- Conte
- Fable
- Légende
- Mythe
- Saynète
- Récit (d'aventures, fantastique, policier, de science-fiction, etc.)
- Poème

Légende :		→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Informations complémentaires sur la légende					
		★ : Consolidation	L : Lire des textes variés						
		☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés						
Genres à dominante narrative				1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
				1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et utilise certaines caractéristiques liées aux genres à dominante narrative									
1.1 Les caractéristiques d'un ou plusieurs personnages									
1.1.1 Leur nombre (unique, duo, groupe)				★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.1.2 Leurs caractéristiques identitaires (ex. : nom, âge)				★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.1.3 Leur importance (principaux , secondaires)				→ OL	→ OL	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.1.4 Leurs caractéristiques physiques (nommées explicitement ou présentées implicitement) et l'évolution de ces dernières, s'il y a lieu				★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.1.5 Leurs traits de caractère (nommés explicitement ou présentés implicitement) et l'évolution de ces derniers, s'il y a lieu				★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.1.6 Leurs actions (nommées explicitement ou présentées implicitement)				★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.1.7 Les relations qu'ils entretiennent (nommées explicitement ou présentées implicitement) (ex. : amicale, amoureuse, familiale, d'autorité, conflictuelle)				★ OL	★ OL	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.1.8 Leurs sentiments ou leurs émotions (nommées explicitement ou présentées implicitement) et leur évolution, s'il y a lieu				→ OL	→ OL	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Genres à dominante narrative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.1.9 La présence ou l'absence de certains stéréotypes dans la façon de les présenter (ex. : le méchant loup)			→ OL	→ OL	★ OLÉ	★ OLÉ
1.2 L'intrigue et le ou les thèmes						
1.2.1 Le récit s'inscrit sur un continuum allant du réalisme à la fantaisie	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.2.2 Le récit peut se dérouler :						
1.2.2.1 Selon un ordre chronologique	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
1.2.2.2 Selon un ordre non chronologique			→ OL	→ OL	→ OL	→ OL
1.2.3 Le récit peut être structuré de différentes façons, dont de manière linéaire, répétitive, cumulative, enchâssée, en parallèle ou alternée						
1.2.3.1 Le récit peut se dérouler en trois temps (un début , un milieu et une fin)	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.2.3.2 Le récit peut se dérouler selon le schéma narratif (en cinq temps) : une situation initiale , un élément déclencheur , une ou des péripéties , un dénouement et une situation finale					★ OLÉ	★ OLÉ
1.2.4 L' intrigue peut reposer sur un seul ou plusieurs nœuds	★ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.2.5 L' intrigue peut s'achever de différentes façons, dont par une fin fermée ou ouverte, une boucle, une chute ou un revirement de situation			→ OL	→ OL	→ OL	→ OL
1.2.6 Un discours ou un texte porte sur un ou plusieurs thèmes (ex. : amour, amitié, courage, persévérance)			→ OL	→ OL	★ OLÉ	★ OLÉ
1.2.7 Les thèmes abordés dans un discours ou un texte n'ont pas tous la même importance					★ OL	★ OL
1.3 Les éléments du cadre						
1.3.1 Le cadre (nommé explicitement ou présenté implicitement) représente l'environnement dans lequel se déroule l'action : le lieu, l'époque et le temps	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Genres à dominante narrative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.3.2 Le ou les lieux dans lesquels se déroule l'action (nommés explicitement ou présentés implicitement) peuvent être génériques (ex. : une forêt) ou spécifiques (ex. : le parc des Laurentides)	→ OL	→ OL	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.3.3 Le ou les lieux dans lesquels se déroule l'action (nommés explicitement ou présentés implicitement) peuvent être réels (ex. : la ville de Québec) ou fictifs (ex. : le château de Poudlard)	★ OL	★ OL	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.3.4 Le temps (nommé explicitement ou présenté implicitement) peut être abordé de manière naturelle (ex. : jour/nuit, saisons) ou culturelle (ex. : jour de la semaine, mois, fêtes)	→ OL	→ OL	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.3.5 L' autrice ou l' auteur ou l' illustratrice ou l' illustrateur utilise différents procédés pour marquer le passage du temps dans un texte			→ OL	→ OL	★ OLÉ	★ OLÉ
1.3.6 L'action peut se dérouler dans des conditions particulières (ex. : guerre, pauvreté, tremblement de terre, ouragan)			→ OL	→ OL	★ OLÉ	★ OLÉ
1.4 La tonalité						
1.4.1 Le ton (ex. : humoristique, dramatique, neutre) auquel a recours l'énonciatrice ou l'énonciateur			→ OL	→ OL	→ OLÉ	→ OLÉ
1.5 Les valeurs						
1.5.1 Les valeurs mises en scène dans le discours ou le texte (ex. : l'amitié, la persévérance)					→ OL	→ OL
1.6 La narration						
1.6.1 La narration s'effectue au passé , au présent ou au futur	→ OL	→ OL	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
1.6.2 La narration se réalise à la 1 ^{re} ou à la 3 ^e personne			★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
1.6.3 Le point de vue adopté est neutre ou subjectif			→ OL	→ OL	→ OL	→ OL

Genres à dominante descriptive

Exemples de genres à dominante descriptive

- | | | |
|---------------------------|-------------|---------------------------|
| • Abécédaire | • Consigne | • Notice descriptive |
| • Article de dictionnaire | • Devinette | • Nouvelle journalistique |
| • Article de revue | • Imagier | • Protocole |
| • Biographie | • Liste | • Recette |
| • Compte rendu | • Menu | • Règles de jeu |

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées [Informations complémentaires sur la légende](#)
 ★ : Consolidation L : Lire des textes variés
 ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés

Genres à dominante descriptive	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et utilise certaines caractéristiques liées aux genres à dominante descriptive						
1.1 La présence possible d'éléments visuels, dont des cartes géographiques , des graphiques , des photographies , des schémas ou des tableaux	★ OL	★ OL	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.2 L'organisation des idées selon un ordre chronologique, séquentiel ou logique (un thème et ses aspects)	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.3 L'utilisation d' énumérations			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.4 L'utilisation d'une diversité de compléments du nom pour préciser les idées		→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
1.5 L'utilisation de comparaisons			→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ

Genres à dominante explicative

Exemples de genres à dominante explicative

- Article de vulgarisation scientifique
- Notice explicative
- Reportage

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées [Informations complémentaires sur la légende](#)
 ★ : Consolidation L : Lire des textes variés
 ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés

Genres à dominante explicative	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et utilise certaines caractéristiques liées au contenu des genres à dominante explicative						
1.1 La présence possible d'éléments visuels, dont des cartes géographiques , des graphiques , des photographies , des schémas ou des tableaux			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.2 L'organisation des idées selon un ordre séquentiel ou logique (cause-conséquence, problème-solution)			→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
1.3 L'utilisation de marqueurs de relation indiquant des liens de cause, de conséquence			→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
1.4 L'utilisation d' exemples , de reformulations et d'analogies			→ OL	→ OL	★→ OLÉ	★→ OLÉ

Genres à dominante justificative

Exemples de genres à dominante justificative

- Conseil
- Critique culturelle
- Discussion
- Justification d'une réponse à une question
- Justification d'une solution à un problème
- Recommandation
- Texte d'opinion

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Informations complémentaires sur la légende						
Genres à dominante justificative			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
1 Reconnaît et utilise certaines caractéristiques liées au contenu des genres à dominante justificative						
1.1 L'utilisation de marqueurs de relation indiquant des liens de cause, de conséquence, de comparaison ou d'opposition					→ OLÉ	★ OLÉ
1.2 L'utilisation d' exemples , de comparaisons , de citations et de définitions					→ OLÉ	★ OLÉ
1.3 L'utilisation de verbes semi-auxiliaires pour indiquer le point de vue de l'énonciatrice ou de l'énonciateur (ex. : <i>devoir, pouvoir, savoir et vouloir</i>)						★ OLÉ

Formes

Les genres se retrouvent dans différentes formes. Ces formes façonnent ainsi la manière dont le discours ou le texte est présenté. Parmi celles-ci se trouvent notamment l'album, la bande dessinée, la causerie, la conversation, le documentaire, l'exposé oral, le journal, la lettre, la revue et le roman, pour lesquels des contenus sont prescrits; ces formes sont surlignées en orangé dans le tableau ci-contre. D'autres formes gagnent également à être explorées pour permettre aux élèves de découvrir une diversité de discours et de textes au fil de leur parcours scolaire. En posture de production, l'élève pourra, par exemple, privilégier de raconter son récit sous la forme d'un journal ou d'une bande dessinée, toujours en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la situation de communication. En posture de réception, la ou le destinataire peut voir sa perspective varier en fonction de la forme; en effet, le choix d'une bande dessinée plutôt que d'un roman pour raconter un récit n'offre pas la même expérience. C'est l'occasion pour les élèves de découvrir des formes ainsi que le lexique qui leur est propre. Autant pour les genres que pour les formes, la création d'une liste exhaustive est une tâche impossible puisqu'elle consisterait à faire entrer dans des cases des créations mouvantes et adaptables qui n'ont de limite que l'imaginaire des énonciatrices et énonciateurs.

Exemples de formes à travers lesquelles peuvent se présenter les genres

- | | |
|------------------|-------------------|
| • Affiche | • Guide pratique |
| • Album | • Journal |
| • Audioguide | • Lettre |
| • Balado | • Magazine |
| • Bande dessinée | • Manga |
| • Blogue | • Numéro d'humour |
| • Capsule | • Page Web |
| • Causerie | • Recueil |
| • Chanson | • Revue |
| • Conversation | • Roman |
| • Court métrage | • Slam |
| • Documentaire | • Théâtre |
| • Exposé oral | • Wiki |
| • Forum | |

Album

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés							
Album	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	
1 Se représente l’ album comme une forme dans laquelle :							
1.1 Le texte et les illustrations s’articulent	→ L	★ L	☼	☼	☼	☼	
1.2 Un récit peut être raconté à l’aide d’un texte généralement court	→ L	★ L	☼	☼	☼	☼	
1.3 Des informations peuvent être fournies	→ L	★ L	☼	☼	☼	☼	
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques propres à cette forme							
2.1 Différents moyens sont utilisés pour mettre en page le texte et la ou les illustrations (dissociation, association, compartimentage et conjonction)			★ L	☼	☼	☼	
2.2 Le type de mise en page peut varier ou pas dans un même texte			★ L	☼	☼	☼	
2.3 Le texte et les illustrations peuvent entretenir différents rapports							
2.3.1 Un rapport de redondance	★ L	★ L	☼	☼	☼	☼	
2.3.2 Un rapport de collaboration	→ L	→ L	★ L	★ L	☼	☼	
2.3.3 Un rapport de divergence	→ L	→ L	★ L	★ L	☼	☼	
3 Reconnaît et utilise des caractéristiques artistiques propres aux illustrations							
3.1 Le continuum dans lequel s’inscrit l’ illustration , allant d’épurée (comportant peu d’éléments) à foisonnante (comportant de nombreux éléments)	→ L	→ L	→ L	→ L	→ L	→ L	
3.2 Le ou les procédés artistiques utilisés (ex. : dessin, peinture, collage, gravure, photo, crayon-feutre, fusain, pastel, peinture à l’huile, acrylique, gouache)	→ L	→ L	→ L	→ L	→ L	→ L	

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Album	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3.3 Les effets produits par le choix des couleurs (ex. : claires, foncées, chaudes, froides), des textures (ex. : contrastes lisse/rugueux, dur/mou, lourd/léger, transparent/opaque) ou des motifs	→ L	→ L	→ L	→ L	→ L	→ L
3.4 L'absence (fond perdu) ou la présence d'un cadre et les effets créés à partir de ce dernier (ex. : bordure et forme du cadre, entrée et sortie de cadre)			→ L	→ L	→ L	→ L
3.5 Les différents angles utilisés pour varier la perspective (ex. : normal, en plongée, en contre-plongée, en visée subjective et en cadrage penché)					→ L	→ L
3.6 Les différents plans utilisés pour varier la représentation du sujet (ex. : général, d'ensemble, moyen, américain, rapproché, gros ou très gros)					→ L	→ L
3.7 Les repères culturels auxquels font référence certaines illustrations (ex. : tableau connu, lieu emblématique, personnalité)					→ L	→ L

Bande dessinée

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Bande dessinée	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Se représente la bande dessinée comme une forme dans laquelle :						
1.1 Le texte est principalement présenté sous forme de dialogues	→ L	★ L	☼	☼	☼	☼
1.2 Le texte est intégré dans une succession d' illustrations juxtaposées généralement à l'horizontale	→ L	★ L	☼	☼	☼	☼
1.3 Un récit est, le plus souvent, raconté	→ L	★ L	☼	☼	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Bande dessinée	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques propres à cette forme						
2.1 Une bande dessinée se lit de gauche à droite et de haut en bas	→ L	★ L	☼	☼	☼	☼
2.2 Une bande dessinée est généralement divisée en planches (pages) qui sont elles-mêmes divisées en bandes composées de cases (aussi appelées « vignettes »)			→ L	★ L	☼	☼
2.3 Une case peut contenir :						
2.3.1 Un récitatif de forme rectangulaire (aussi appelé « cartouche ») qui contient généralement des éléments de narration			→ L	★ L	☼	☼
2.3.2 Une ou des bulles (phylactères) qui transmettent les pensées ou les paroles d'un personnage (l'appendice de la bulle permet de savoir à quel personnage attribuer ces pensées ou ces paroles)			→ L	★ L	☼	☼
2.4 Le texte et les illustrations entretiennent des rapports (le plus souvent de redondance et de collaboration, mais aussi de divergence)			→ L	★ L	☼	☼
2.5 Des jeux typographiques (liés à l'apparence du texte) peuvent être utilisés pour créer un effet de sens, attirer l'attention, présenter une émotion ou souligner une action			→ L	★ L	☼	☼
2.6 Des onomatopées peuvent être utilisées pour illustrer des actions sonores (ex. : <i>crac, boum, plouf</i>)			→ L	★ L	☼	☼
3 Reconnaît et utilise des caractéristiques artistiques propres aux illustrations (voir la déclinaison de cet énoncé dans la section <i>Album</i>)	→	→	→	→	→	→

Causerie

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Causerie	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Se représente la causerie comme une forme dans laquelle :						
1.1 Des interlocutrices et interlocuteurs (les élèves) interagissent de manière généralement informelle avec une interlocutrice ou un interlocuteur (souvent l'enseignante ou l'enseignant)	→ O	★ O	☼	☼	☼	☼
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques propres à cette forme						
2.1 Le regroupement des élèves, généralement en grand groupe	→ O	★ O	☼	☼	☼	☼
2.2 Des échanges guidés par l'animatrice ou l'animateur (souvent l'enseignante ou l'enseignant), qui donne les tours de parole et encourage la participation	→ O	★ O	☼	☼	☼	☼
2.3 Le respect du droit de parole et la participation active au maintien des échanges	→ O	→ O	→ O	★ O	☼	☼

Conversation

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Conversation	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Se représente la conversation comme une forme dans laquelle :						
1.1 Deux ou plusieurs interlocutrices et interlocuteurs interagissent ensemble	→ O	→ O	→ O	★ O	☼	☼
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques propres à cette forme						
2.1 Le regroupement des élèves, en grand groupe ou en petites équipes	→ O	→ O	→ O	★ O	☼	☼
2.2 Le choix d'un mode de gestion des tours de parole avant l'amorce de la conversation, s'il y a lieu	→ O	→ O	→ O	★ O	☼	☼
2.3 Le respect du droit de parole et la participation active au maintien des échanges	→ O	→ O	→ O	★ O	☼	☼

Documentaire

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Documentaire	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Se représente le documentaire comme une forme dans laquelle :						
1.1 Des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être sont généralement communiqués (ex. : informations sur des faits, des événements ou des personnes)	→ OL	→ OL	→ OL	★ OL	☼	☼
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques propres à cette forme						
2.1 La présence possible d'une table des matières , d'un index ou d'un glossaire	→ OL	→ OL	→ OL	★ OL	☼	☼
2.2 La présence possible d'éléments visuels, dont des cartes géographiques , des graphiques , des photographies , des schémas ou des tableaux	→ OL	→ OL	→ OL	★ OL	☼	☼
2.3 L'importance de la fiabilité des informations communiquées			→ OL	→ OL	→ OL	→ OL

Exposé oral

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Exposé oral	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Se représente l' exposé oral comme une forme dans laquelle :						
1.1 Une locutrice ou un locuteur présente un message souvent préalablement préparé à un auditoire en ayant une intention précise					→ O	★ O
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques propres à cette forme						
2.1 La présence possible de matériel pour soutenir la prise de parole					→ O	★ O

Journal

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Journal	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Se représente le journal comme une forme dans laquelle :						
1.1 Divers textes (articles), souvent regroupés par rubriques, traitent de sujets d'actualité					→ L	★ L
1.2 Une publication est faite de façon périodique (quotidienne, hebdomadaire)					→ L	★ L
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques propres à cette forme						
2.1 La présence de la date, du lieu et du nom de l' autrice ou de l' auteur					→ L	★ L
2.2 La présence d'un titre et possiblement d'un sous-titre par article					→ L	★ L
2.3 La présence d'un chapeau (une accroche ou un résumé en gras)					→ L	★ L
2.4 La contribution d' autrices et d' auteurs multiples					→ L	★ L

Lettre

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Lettre	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Se représente la lettre comme une forme dans laquelle :						
1.1 Une énonciatrice ou un énonciateur s'adresse à une ou un destinataire précis	→ L	→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques propres à cette forme						
2.1 La présence de la date et du lieu où le texte a été écrit	→ L	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Lettre	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.2 La présence d'un appel au début du message (ex. : <i>Cher ami, Madame la Directrice</i>) et d'une formule de salutation à la fin	→ L	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
2.3 L'utilisation de la première personne	→ L	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.4 La signature de l' autrice ou de l' auteur	→ L	★ LÉ	☼	☼	☼	☼

Revue

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Revue	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Se représente la revue comme une forme dans laquelle :						
1.1 Divers textes (articles) liés à un même domaine sont regroupés			→ L	★ L	☼	☼
1.2 Une publication est faite de façon périodique (hebdomadaire, mensuelle)			→ L	★ L	☼	☼
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques propres à cette forme						
2.1 La présence d'une couverture souple			→ L	★ L	☼	☼
2.2 La contribution d' autrices et d' auteurs multiples			→ L	★ L	☼	☼

Roman

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées [Informations complémentaires sur la légende](#)
★ : Consolidation L : Lire des textes variés
☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés

Roman	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Se représente le roman comme une forme dans laquelle :						
1.1 Un récit est raconté à l'aide d'un texte généralement long	→ L	→ L	→ L	★ L	☼	☼
1.2 Un nombre limité d' illustrations , voire aucune, accompagnent le texte	→ L	→ L	→ L	★ L	☼	☼
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques propres à cette forme						
2.1 La présence possible d'un prologue et d'un épilogue			→ L	→ L	→ L	★ L
2.2 La présence de chapitres (numérotés et titrés ou non)	→ L	→ L	→ L	★ L	☼	☼

Poésie

La poésie n'est ni un genre ni une forme. Elle est un cas particulier. D'un côté, certains genres sont entièrement poétiques, comme le haïku, le calligramme, l'acrostiche et la comptine. D'un autre côté, plusieurs formes peuvent être enrichies par la poésie : le théâtre, la lettre et le recueil n'en sont que quelques exemples.

La poésie ne se limite pas à une structure : elle cherche à faire vivre des émotions par la création d'images et par sa mélodie langagière. La ou le destinataire s'ouvre aux interprétations et se laisse transporter par les mots, alors que l'énonciatrice ou l'énonciateur y a recours pour produire des effets découlant des émotions. C'est donc d'abord et avant tout pour la beauté de la langue et la puissance de ses images que la poésie est étudiée et utilisée en classe. Elle révèle ses facettes à travers différents genres, formes et supports. C'est pourquoi les élèves doivent l'explorer dans une diversité de discours et de textes.

Exemples de genres poétiques

- Acrostiche
- Comptine
- Autres formes de poèmes
- Calligramme
- Haïku

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées [Informations complémentaires sur la légende](#)
 ★ : Consolidation L : Lire des textes variés
 ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés

Poésie	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et utilise des caractéristiques propres à la poésie						
1.1 La présence de jeux de sonorité (ex. : rimes)	★ OL	★ OL	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.2 La présence d'un vocabulaire imagé	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.3 La présence de figures de style, dont l'allitération, la répétition , la comparaison et la métaphore					→ OLÉ	→ OLÉ
1.4 La liberté prise avec les normes de la syntaxe et de la ponctuation					→ LÉ	→ LÉ

Supports

Les genres et les formes se réalisent également sur deux supports : papier et numérique. Ces derniers incluent tous les éléments modaux (éléments textuels, visuels, sonores et cinétiques). Les élèves explorent les supports dans différents contextes afin de se familiariser avec leurs caractéristiques.

Papier

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés								
Papier			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît qu'un livre imprimé comporte généralement une couverture (rigide ou souple), un dos, une tranche, des pages de garde , une page titre et possiblement une jaquette ou un bandeau								
1.1 La première de couverture se compose d'éléments généralement stables								
1.1.1 Le titre et parfois un sous-titre , le prénom et le nom de l' autrice ou de l' auteur et de l' illustratrice ou de l' illustrateur , s'il y a lieu, ainsi qu'une illustration			★ L	☼	☼	☼	☼	☼
1.1.2 Le nom de la maison d'édition et de la collection , s'il y a lieu					→ L	★ L	☼	☼
1.2 La quatrième de couverture se compose d'éléments plus variables : possiblement un texte d'accroche, un résumé ou un extrait du texte, une illustration (parfois associée à celle présente sur la page couverture), une courte biographie et une photographie de l' autrice ou de l' auteur et de l' illustratrice ou de l' illustrateur			→ L	→ L	→ L	★ L	☼	☼
1.3 Les pages de garde comportent parfois des indices en lien avec le texte (dont la couleur, le motif, une ou plusieurs illustrations) et peuvent évoluer entre le début et la fin de l'œuvre			→ L	→ L	→ L	★ L	☼	☼
1.4 La page titre se compose généralement d'une illustration , du titre ainsi que du nom de l' autrice ou de l' auteur et de l' illustratrice ou de l' illustrateur , s'il y a lieu, et peut contenir un avertissement			→ L	→ L	→ L	★ L	☼	☼
1.5 Une table des matières ou un index aident à repérer des informations, s'il y a lieu					→ L	★ L	☼	☼
1.6 Un glossaire comporte la définition de mots qui nécessitent des explications, s'il y a lieu					→ L	★ L	☼	☼
1.7 La page des mentions indique l'année d'édition (ou de réédition), le lieu de publication et la traduction, s'il y a lieu							→ L	★ L

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Papier	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.8 Une dédicace ou une épigraphe donne parfois des indices sur le texte					→ L	★ L
1.9 Différents formats de livre (ex. : à l'italienne, à la française, à l'allemande, carré) sont parfois choisis pour mettre en valeur un aspect du texte	→ L	→ L	→ L	★ L	☼	☼
1.10 Les livres volumineux peuvent être divisés en chapitres ou en sections et comporter des intertitres			→ L	★ L	☼	☼
1.11 Les caractéristiques d'une collection sont : même présentation matérielle, même public cible, même orientation éditoriale, niveau de difficulté semblable, autrices ou auteurs possiblement variés			→ L	★ L	☼	☼
1.12 Les caractéristiques d'une série sont : même présentation matérielle, mêmes personnages , intrigues semblables ou qui se suivent, généralement la même autrice ou le même auteur			→ L	★ L	☼	☼

Numérique

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés							
Numérique		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît qu'un texte numérique comporte essentiellement les mêmes éléments qu'un texte imprimé , hormis son support, et qu'il :							
1.1	Peut contenir d'autres éléments modaux porteurs de sens à traiter en complémentarité	★ OL	★ OL	★ OL	★ OL	☼	☼
1.2	Peut nécessiter une lecture non linéaire si les informations viennent de différentes sources numériques (ex. : naviguer d'un onglet de lecture à un autre, suivre des liens dans un hypertexte ou à l'aide d'un code QR)					→ OL	★ OL
2 Reconnaît et utilise les fonctionnalités permettant :							
2.1	De faire défiler le contenu d'un texte numérique (ex. : à l'aide d'un balayage, d'une barre de déroulement)	→ OL	★ OL	☼	☼	☼	☼
2.2	D'arrêter une écoute ou une lecture et de la reprendre ultérieurement	→ OL	★ OL	☼	☼	☼	☼
2.3	D'enregistrer un texte ou son propre texte numérique et d'y accéder			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
2.4	D'effectuer des manipulations de son texte numérique (ex. : copier, coller, couper, ajouter, effacer, rétablir)			→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	★ OÉ
2.5	De collaborer à la production d'un texte numérique					→ OÉ	★ OÉ
2.6	D'héberger ou de diffuser un texte numérique (ex. : application, page Web, réseau social, wiki, blogue, mur collaboratif, carte mentale, diaporama, forum, espace de discussion en ligne, baladodiffusion, audioguide, commande vocale)					→ OLÉ	★ OLÉ

Grammaire du texte

La grammaire du texte regroupe l'ensemble des règles et des structures qui permettent de rendre compte de la clarté d'un discours ou d'un texte dont la portée dépasse le cadre de la grammaire de la phrase. Elle s'assure de répondre adéquatement à l'intention de communication. La grammaire du texte suit des règles précises à l'écrit. En revanche, à l'oral – surtout dans un discours spontané –, ces règles sont souvent assouplies. L'oral tolère une plus grande flexibilité, permettant des écarts qui ne seraient pas acceptés à l'écrit.

La grammaire du texte repose sur cinq principes de cohérence : l'unité du sujet, l'organisation et la progression de l'information, la reprise de l'information, la non-contradiction ainsi que la constance du point de vue. En d'autres mots, tant à l'oral qu'à l'écrit, pour être cohérent, un discours ou un texte ne doit porter que sur un sujet global, être organisé selon une structure associée à son genre, assurer un apport constant d'informations, reprendre celles-ci de façon variée et appropriée, éviter des contradictions et, enfin, offrir un point de vue constant. Au primaire, seuls les quatre premiers principes sont enseignés. La constance du point de vue sera abordée au secondaire.

Unité du sujet

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés Informations complémentaires sur la légende							
Unité du sujet		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1	Reconnaît qu'un discours ou un texte est formé d'une suite d'énoncés ou de phrases traduisant des idées reliées entre elles et formant un tout et s'en assure	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼	☼

Organisation et progression de l'information

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés							
Organisation et progression de l'information		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et utilise différentes façons de découper un discours ou un texte							
1.1 Un titre ou des intertitres peuvent être présents ou absents dans certains genres de discours ou de textes		→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.2 Une introduction peut :							
1.2.1 Être présente ou absente dans certains genres de discours ou de textes				★ OLÉ	☼	☼	☼
1.2.2 Jouer différents rôles (dont annoncer le sujet , donner un aperçu du contenu, établir un contact avec la ou le destinataire , susciter l'intérêt)				→ OL	→ OL	★ OLÉ	★ OLÉ
1.3 Une conclusion peut :							
1.3.1 Être présente ou absente dans certains genres de discours ou de textes				★ OLÉ	☼	☼	☼
1.3.2 Jouer différents rôles (dont clore le sujet , rapporter l'essentiel, ouvrir sur d'autres perspectives)				→ OL	→ OL	★ OLÉ	★ OLÉ
1.4 Un texte peut :							
1.4.1 Être divisé en plusieurs paragraphes ou se limiter à un seul		→ L	★ L	★ LÉ	☼	☼	☼
1.4.2 Contenir un paragraphe , une strophe, un couplet ou un refrain constituant une partie du texte dans laquelle les idées sont liées entre elles (ex. : un moment dans le déroulement de l'histoire, un aspect dans une description, des idées regroupées autour d'une idée principale)			★ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.4.3 Être divisé en sections ou en chapitres				→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés							
Organisation et progression de l'information		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2 Reconnaît et utilise différentes façons d'organiser des idées dans un discours ou un texte							
2.1	Les idées peuvent être organisées selon un ordre chronologique (ex. : suite d'événements situés sur une ligne du temps)	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
2.2	Les idées peuvent être organisées selon un ordre non chronologique (ex. : saut dans le temps (ellipse), retour en arrière (analepse))			→ OL	→ OL	→ OL	→ OL
2.3	Les idées peuvent être organisées selon un ordre séquentiel (ex. : marche à suivre, procédure)	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
2.4	Les idées peuvent être organisées selon un ordre logique						
2.4.1	Un thème et ses aspects, un problème et des solutions	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
2.4.2	Une cause et ses conséquences			→ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
3 Reconnaît et utilise différents moyens pour faire progresser l'information dans un discours ou un texte							
3.1	Chaque énoncé ou chaque phrase d'un discours ou d'un texte apporte une information nouvelle	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.2	Des organisateurs textuels sont utilisés pour marquer les transitions entre les différentes parties d'un discours ou d'un texte (dont <i>premièrement, tout d'abord, il était une fois, deuxièmement, ensuite, puis, tout à coup, donc, finalement</i>)		→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
3.3	Des marqueurs de relation sont utilisés pour établir des liens entre des idées dans un énoncé ou une phrase ou entre des énoncés ou des phrases (dont <i>et, ou, puisque, parce que, car, comme, aussi, mais</i>)			→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ

Reprise de l'information

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés									
Reprise de l'information				1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
				1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et utilise différentes façons de reprendre une même information (à l'aide d'un mot ou d'un groupe de mots de substitution)									
1.1 Le remplacement par un pronom									
1.1.1 Un pronom de conjugaison				★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
1.1.2 Un autre pronom personnel (ex. : <i>J'aime les pommes. Je les aime bien sucrées.</i>)						→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ
1.1.3 Un pronom démonstratif ou un pronom possessif (ex. : <i>Est-ce que tes souliers sont secs? Les miens sont mouillés, mais ceux-là sont secs.</i>)						→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ
1.2 L'utilisation d'un déterminant (ex. : <i>Ismaël et Camilla dansent sous la pluie. Leurs souliers sont complètement mouillés.</i>)				★ OL	★ OL	★ OLÉ	☼	☼	☼
1.3 Le remplacement par un mot ou un groupe de mots synonyme					→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.4 Le remplacement par un mot générique (ex. : <i>... des marguerites. Ces fleurs...</i>)						→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ
1.5 La répétition du mot quand le contexte ne s'y prête pas (ex. : <i>J'ai parlé à la mère de Julie ce matin. La mère de Julie m'a dit que Julie avait eu une excellente note en français.</i>)								→ OLÉ	→ OLÉ

Non-contradiction

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés								
Non-contradiction			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et s’assure qu’un discours ou un texte ne contient pas d’informations contradictoires (ex. : anachronisme)					→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ

Grammaire de la phrase

La grammaire de la phrase regroupe des règles et des normes qui régissent la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe grammaticale. Elle est à la fois objet de connaissance et objet de pensée. Une compréhension de la langue, à laquelle contribue la grammaire de la phrase, résulte de nombreuses réflexions *sur* et *par* celle-ci. Elle vise à assurer l'acquisition d'un métalangage pour comprendre la langue et à développer la littératie des élèves.

Phrase

Légende :		→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Informations complémentaires sur la légende				
		★ : Consolidation	L : Lire des textes variés					
		☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés					
Phrase			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Une phrase sémantique exprime un sens rattaché au réel ou à l’imaginaire			★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques d’une phrase graphique								
2.1 Une phrase graphique peut être formée d’une seule phrase syntaxique								
2.1.1 Elle commence par une lettre majuscule			★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
2.1.2 Elle se termine par un signe de ponctuation			★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
2.2 Une phrase graphique peut être formée de plus d’une phrase syntaxique								
2.2.1 Elle commence par une lettre majuscule			★ L	★ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.2.2 Elle se termine par un signe de ponctuation			★ L	★ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.2.3 Elle peut être formée de phrases syntaxiques liées par une virgule (juxtaposition) ou une conjonction comme <i>et</i> ou <i>ou</i> (coordination) (ex. : <i>J’ai mangé un sandwich et j’ai bu du lait.</i>)					→ L	★ L	★→ LÉ	★ LÉ
2.2.4 Elle peut contenir une conjonction comme <i>quand</i> , <i>lorsque</i> , <i>que</i> , <i>parce que</i> ou <i>si</i> (subordination)					→ L	★ L	★→ LÉ	★ LÉ
2.3 Une phrase graphique se termine par un signe de ponctuation								
2.3.1 Un point (.) pour terminer une phrase			★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Phrase	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.3.2 Un point d'interrogation (?) pour poser une question	★ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
2.3.3 Un point d'exclamation (!) pour exprimer une émotion ou s'exclamer	★ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
2.3.4 Des points de suspension (...) pour marquer une énumération inachevée, une émotion ou un commentaire inexprimé	→ L	★ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.4 Une phrase graphique peut inclure des propos rapportés qui s'accompagnent d'une ponctuation particulière						
2.4.1 Des deux-points (:) pour introduire les propos rapportés	→ L	★ L	★ L	★ L	★→ LÉ	★ LÉ
2.4.2 Des guillemets (« ... ») pour encadrer les propos rapportés	→ L	★ L	★ L	★ L	★→ LÉ	★ LÉ
2.4.3 D'une lettre majuscule pour marquer le début des paroles rapportées à la suite de l'ouverture des guillemets (ex. : <i>Julie demande : « Veux-tu venir au cinéma ? »</i>)					→ LÉ	★ LÉ
2.4.4 Un tiret (–) pour marquer le changement d'interlocutrice ou d'interlocuteur dans un dialogue	→ L	★ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.5 La virgule (,) est utilisée pour séparer les mots ou les groupes de mots d'une énumération non reliés par <i>et</i> ou <i>ou</i>			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
3 Reconnaît et utilise des caractéristiques d'une phrase syntaxique						
3.1 Sait qu'une phrase syntaxique est généralement constituée de groupes de mots occupant les fonctions de sujet, de prédicat et, possiblement, de complément de phrase	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
3.2 Reconnaît et utilise des caractéristiques du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet						
3.2.1 Le ou les groupes de mots qui occupent la fonction de sujet représentent souvent « ce dont on parle » dans une phrase	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.2 La fonction de sujet est obligatoire dans la phrase : le ou les groupes de mots qui occupent cette fonction ne peuvent donc pas être effacés	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.3 Différents groupes de mots peuvent occuper la fonction de sujet dans la phrase , dont :						
3.2.3.1 Un groupe de mots formé d'un pronom de conjugaison (ex. : <i>[Vous] participez au concert.</i>)						

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Phrase	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3.2.3.1.1 Les pronoms <i>je, tu, il, ils</i> et <i>on</i> sont toujours des pronoms de conjugaison et occupent toujours la fonction de sujet dans la phrase	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.2.3.2 Un groupe du nom (ex. : <i>[Frédéric] s'endort.</i> / <i>[Le maire de la ville] prononce un discours.</i>)			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
3.2.3.3 Un groupe du nom coordonné à un autre groupe du nom par la conjonction <i>et</i> (ex. : <i>[Mon voisin] et [son ami] jouent aux échecs.</i>)					→ LÉ	★ LÉ
3.2.3.4 Un groupe de mots formé d'un pronom autre que le pronom de conjugaison (ex. : <i>[Cela] fait mon affaire.</i> <i>[Le sien] est plus joli.</i>)					→ LÉ	→ LÉ
3.2.4 Les manipulations syntaxiques pour identifier le ou les groupes de mots qui occupent la fonction de sujet dans une phrase sont :						
3.2.4.1 Le remplacement du ou des groupes de mots par un pronom de conjugaison		→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.2.4.2 L' encadrement du ou des groupes de mots par <i>c'est... qui</i> ou par <i>ce sont... qui</i>			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
3.3 Reconnaît et utilise des caractéristiques de la fonction de prédicat						
3.3.1 Le groupe de mots qui occupe la fonction de prédicat représente souvent « ce que l'on dit » du sujet dans une phrase	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
3.3.2 La fonction de prédicat est obligatoire dans la phrase : le groupe de mots qui occupe cette fonction ne peut donc pas être effacé	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
3.3.3 Le groupe de mots qui occupe la fonction de prédicat contient nécessairement un verbe conjugué à un mode personnel	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
3.3.4 Seul le groupe du verbe peut occuper la fonction de prédicat dans la phrase			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
3.3.5 La manipulation syntaxique permettant d'identifier le groupe de mots qui occupe la fonction de prédicat dans une phrase est le remplacement de ce groupe par un verbe qui ne demande jamais de complément , comme <i>dormir</i> (ex. : <i>Christine [lit un roman] dans le salon.</i> / <i>Christine [dort] dans le salon.</i>)			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Phrase	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3.4 Reconnaît et utilise des caractéristiques de la fonction de complément de phrase						
3.4.1 Un groupe de mots qui occupe la fonction de complément de phrase peut exprimer différents sens, dont :						
3.4.1.1 Le lieu (ex. : [Là-bas], <i>les ouragans sont fréquents.</i>) et le temps (ex. : <i>Il pleut [aujourd’hui].</i>)	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
3.4.1.2 Le but (ex. : <i>Elle s’entraîne fort [pour gagner la course].</i>) et la cause (ex. : <i>Ma sœur étudie fort [parce qu’elle veut devenir vétérinaire].</i>)			→ L	★ L	★→ LÉ	★ LÉ
3.4.2 La fonction de complément de phrase est facultative dans la phrase : le ou les groupes de mots qui occupent cette fonction peuvent donc être effacés sur le plan syntaxique (mais le sens de la phrase sera nécessairement altéré)	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
3.4.3 Différents groupes de mots peuvent occuper la fonction de complément de phrase , dont :						
3.4.3.1 Un groupe du nom (ex. : [Le soir], <i>lis-tu avant de te coucher?</i>)			→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ
3.4.3.2 Un groupe de mots introduit par une préposition (ex. : <i>Termine tes devoirs [avant d’écouter la télé].</i>)					→ LÉ	★ LÉ
3.4.3.3 Un groupe de mots comprenant un adverbe (ex. : [Hier], <i>nous sommes allées au cinéma.</i>)					→ LÉ	★ LÉ
3.4.4 Les manipulations syntaxiques pour identifier le ou les groupes de mots qui occupent la fonction de complément de phrase dans une phrase sont :						
3.4.4.1 L’ effacement du ou des groupes de mots	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
3.4.4.2 Le déplacement du ou des groupes de mots	→ L	→ L	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
3.4.4.3 Le dédoublement par <i>et ça se passe</i> ⁶ (ex. : <i>Il fait de la natation [tous les mardis soir]. / Il fait de la natation [et ça se passe tous les mardis soir].</i>) ou par <i>et il/elle le fait</i> (ex. : <i>Il fait de la natation [et il le fait tous les mardis soir].</i>)					→ LÉ	★ LÉ

⁶ La formule *et cela se passe* est également très courante. Toutefois, étant donné que cette manipulation est généralement utilisée oralement par les élèves, une formule d’usage plus courante a été privilégiée.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Phrase	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3.4.5 Un groupe de mots qui occupe la fonction de complément de phrase est isolé avec une virgule lorsqu'il est déplacé devant le groupe de mots qui occupe la fonction de sujet ou est encadré par des virgules lorsqu'il est déplacé entre le groupe de mots qui occupe la fonction de sujet et le groupe de mots qui occupe la fonction de prédicat	→ L	→ L	→ L	→ L	→ LÉ	★ LÉ
4 Reconnaît et utilise des caractéristiques de la phrase de base et d'une phrase transformée						
4.1 Reconnaît des caractéristiques de la phrase de base et les utilise comme outil de comparaison pour observer et comprendre la structure de phrases transformées						
4.1.1 Dans la phrase de base, les fonctions sont placées dans l'ordre suivant : sujet + prédicat + un ou des compléments de phrase s'il y a lieu					★→ LÉ	★ LÉ
4.1.2 La phrase de base est de type déclaratif et de forme positive ⁷					★→ LÉ	★ LÉ
4.2 Reconnaît et utilise des caractéristiques reliées à la forme de la phrase						
4.2.1 Une phrase est soit de forme positive , soit de forme négative	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
4.2.2 La négation peut être marquée de différentes façons, dont :						
4.2.2.1 L' encadrement du verbe conjugué à un mode personnel par <i>ne/n'... pas</i>	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
4.2.2.2 L' encadrement du verbe conjugué à un mode personnel par <i>ne/n'... jamais, ne/n'... plus, ne/n'... rien, ne/n'... aucun/aucune, ne/n'... point</i>			★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
4.2.2.3 L' ajout de <i>personne ne/n'..., rien ne/n'...</i> et l' encadrement d'un nom par <i>aucun/aucune +</i> nom suivi de <i>ne/n'...</i>					★→ LÉ	★ LÉ
4.2.3 Le <i>ne</i> dans une phrase à la forme négative est souvent absent à l'oral et dans les dialogues écrits	→ OL	→ OL	★ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ

⁷ Cette définition de la phrase de base est adaptée aux contenus qui sont à enseigner au primaire. Au secondaire, les élèves découvriront que la phrase de base est également de formes active, neutre et personnelle.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Phrase	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
4.3 Reconnaît et utilise des caractéristiques des différents types de phrases						
4.3.1 Une phrase est de type déclaratif, exclamatif, impératif ou interrogatif					★→ LÉ	★ LÉ
4.3.2 Les caractéristiques d'une phrase de type déclaratif sont les suivantes :						
4.3.2.1 Une phrase de type déclaratif contient obligatoirement les fonctions de sujet et de prédicat et, possiblement, celle de complément de phrase					★ LÉ	☼
4.3.2.2 Une phrase de type déclaratif se termine généralement par un point (.) , mais peut aussi se terminer par un point d'interrogation (?) (ex. : <i>Tu n'aimes pas le chocolat?</i>) ou d'exclamation (!) (ex. : <i>Tu n'aimes pas le chocolat!</i>)					★ LÉ	☼
4.3.3 Les caractéristiques d'une phrase de type exclamatif sont les suivantes :						
4.3.3.1 Une phrase de type exclamatif peut être construite en ajoutant un marqueur exclamatif (dont <i>comme, que, quel, quelle, ce que</i>) au début d'une phrase de type déclaratif (ex. : <i>Comme tu es gentil!</i> / <i>Ce qu'elle est belle!</i>)					★→ LÉ	★ LÉ
4.3.3.2 Une phrase de type exclamatif se termine par un point d'exclamation (!)					★ LÉ	☼
4.3.3.3 La phrase de type exclamatif (ex. : <i>Comme ta robe est belle!</i>) se distingue de la phrase de type déclaratif ou impératif se terminant par un point d'exclamation (ex. : <i>Ta robe est belle!</i> / <i>Mets ta robe!</i>) et du groupe du nom suivi d'un point d'exclamation (ex. : <i>Belle robe!</i>)					→ LÉ	★ LÉ
4.3.4 Les caractéristiques d'une phrase de type impératif sont les suivantes :						
4.3.4.1 Une phrase de type impératif peut être construite par la conjugaison du verbe d'une phrase déclarative au mode impératif					★→ LÉ	★ LÉ
4.3.4.2 Aucun groupe de mots n'occupe la fonction de sujet dans une phrase de type impératif , bien qu'il soit sous-entendu et qu'il puisse être identifié en revenant à la phrase de base					★→ LÉ	★ LÉ

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Phrase	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
4.3.4.3 Une phrase de type impératif se termine par un point (.) ou par un point d'exclamation (!) (ex. : <i>Prenez la prochaine sortie. / Sortez!</i>)					★ LÉ	☼
4.3.5 Les caractéristiques d'une phrase de type interrogatif sont les suivantes :						
4.3.5.1 Une phrase de type interrogatif peut être construite par :						
4.3.5.1.1 L' ajout de <i>est-ce que</i> au début d'une phrase de type déclaratif pour poser une question fermée dont la réponse sera oui ou non (ex. : <i>Est-ce que tu aimes le chocolat noir?</i>)					★→ LÉ	★ LÉ
4.3.5.1.2 Le déplacement du pronom qui occupe la fonction de sujet après le verbe pour poser une question fermée dont la réponse sera oui ou non (ex. : <i>Aimes-tu le chocolat noir?</i>)					★→ LÉ	★ LÉ
4.3.5.1.3 Le remplacement d'une partie de la phrase de type déclaratif par un marqueur ou un pronom interrogatif (dont <i>qu'est-ce que, qui est-ce qui, qu'est-ce que, qu'est-ce qui, combien, combien de, comment, où, pourquoi, quand, que, qui, quoi, quel/quelle/quels/quelles</i>) pour poser une question ouverte (ex. : <i>Annie aime le chocolat noir. Qui aime le chocolat noir?</i>)					★→ LÉ	★ LÉ
4.3.5.2 Une phrase de type interrogatif se termine par un point d'interrogation (?)					★ LÉ	☼
4.3.5.3 La phrase de type interrogatif (ex. : <i>Fais-tu du ski? Est-ce que tu fais du ski?</i>) se distingue de la phrase de type déclaratif qui se termine par un point d'interrogation (ex. : <i>Tu fais du ski?</i>)					→ LÉ	★ LÉ
5 Reconnaît et utilise certaines phrases à construction particulière qui ne contiennent pas de verbe conjugué à un mode personnel						
5.1 Une phrase peut être formée d'un verbe à l' infinitif suivi d'un groupe de mots (ex. : <i>Mettre le carton au recyclage.</i>)			★ LÉ	☼	☼	☼
5.2 Une phrase peut être formée d'un groupe du nom seul suivi d'un point d'exclamation (ex. : <i>Attention! / Quelle belle aventure!</i>)					→ LÉ	★ LÉ

Groupes syntaxiques

Légende :		→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Informations complémentaires sur la légende					
		★ : Consolidation	L : Lire des textes variés						
		☀ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés						
Groupes syntaxiques				1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
				1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et utilise des caractéristiques d'un groupe syntaxique									
1.1 Sait qu'un groupe syntaxique peut être formé d'un mot (ex. : [<i>Karine</i>]) ou plusieurs mots (ex. : [<i>le chien de mon amie</i>])						→ LÉ	★ LÉ	☀	☀
1.2 Sait qu'un groupe syntaxique peut contenir un ou plusieurs autres groupes syntaxiques (ex. : [<i>le chien [de mon amie [Karine]]</i>])						→ LÉ	★ LÉ	☀	☀
1.3 Reconnaît et utilise des caractéristiques du groupe du nom									
1.3.1 Le noyau du groupe du nom est un nom : il y a obligatoirement un nom dans un groupe du nom						★ LÉ	☀	☀	☀
1.3.2 Le groupe du nom peut être construit avec différents regroupements de mots , dont :									
1.3.2.1 Un déterminant et un nom (ex. : [<i>Cette fillette</i>] a un beau sourire.)						★ LÉ	☀	☀	☀
1.3.2.2 Un nom propre (ex. : [<i>Corinne</i>] a un beau sourire.) ou un nom commun (sans déterminant) (ex. : [<i>Chats</i>] à adopter)						★ LÉ	☀	☀	☀
1.3.2.3 Un déterminant et un nom avec un ou plusieurs groupes de mots occupant la fonction de complément du nom ⁸ (ex. : <i>Je suis [des cours [de guitare électrique]].</i>)						★→ LÉ	★ LÉ	☀	☀
1.3.3 Le premier nom dans un groupe du nom qui en contient plusieurs est le noyau (ex. : [<i>les souliers de ma sœur</i>])						★→ LÉ	★ LÉ	☀	☀
1.4 Reconnaît et utilise des caractéristiques du groupe du verbe									
1.4.1 Le noyau du groupe du verbe est un verbe , le plus souvent conjugué à un mode personnel : il y a obligatoirement un verbe dans un groupe du verbe						★ LÉ	☀	☀	☀

⁸ Selon les constructions possibles du complément du nom à l'étude.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés									
Groupes syntaxiques				1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
				1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.4.2 Le groupe du verbe peut être construit avec différents regroupements de mots , dont :									
1.4.2.1 Un verbe (ne nécessitant pas de complément) (ex. : <i>Je [lis]. / Nous [courons].</i>)								→ LÉ	→ LÉ
1.4.2.2 Un verbe et un ou plusieurs groupes de mots occupant la fonction de complément du verbe (ex. : <i>Il [ira au théâtre] ce soir.</i>)								→ LÉ	→ LÉ
1.4.2.3 Un verbe attributif et un ou plusieurs groupes de mots occupant la fonction d'attribut du sujet (ex. : <i>Vous [deviendrez meilleures] si vous persévérez.</i>)								→ LÉ	★ LÉ
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques d'une fonction occupée par un groupe syntaxique ⁹									
2.1 Sait qu'une fonction est nécessairement occupée par un groupe syntaxique						→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.2 Reconnaît et utilise des caractéristiques de la fonction de complément du nom									
2.2.1 La fonction de complément du nom est facultative dans la phrase : le groupe de mots qui occupe cette fonction peut donc être effacé sur le plan syntaxique (mais le sens de la phrase sera nécessairement altéré)						★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.2.2 Le groupe de mots qui occupe la fonction de complément du nom se trouve généralement après le nom (ex. : <i>la soupe [aux légumes], la [bonne] soupe, la soupe [chaude]</i>)						→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.2.3 Différents groupes de mots peuvent occuper la fonction de complément du nom , dont :									
2.2.3.1 Un groupe de mots comprenant un adjectif (ex. : <i>une carte [géographique]</i>)						★ LÉ	☼	☼	☼
2.2.3.2 Un groupe du nom (ex. : <i>mon amie [Axelle]</i>)						→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.2.3.3 Un groupe de mots introduit par à ou de (ex. : <i>les chats [de ma mère]</i>)						→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.2.3.4 Un groupe de mots comprenant minimalement un adjectif (ex. : <i>un [très beau] veston</i>)								→ LÉ	★ LÉ

⁹ Pour les contenus d'apprentissage concernant les fonctions de sujet, de prédicat et de complément de phrase, se référer à la [section portant sur la phrase syntaxique](#).

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés										
Groupes syntaxiques					1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
					1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.2.3.5 Un groupe de mots introduit par une préposition (ex. : <i>un billet [pour Paris], un foyer [pour se réchauffer]</i>)									→ LÉ	★ LÉ
2.3 Reconnaît et utilise des caractéristiques de la fonction d'attribut du sujet										
2.3.1 La fonction d'attribut du sujet est obligatoire : le groupe de mots qui occupe cette fonction ne peut donc pas être effacé									★ LÉ	☼
2.3.2 Le groupe de mots qui occupe la fonction d'attribut du sujet se trouve après un verbe attributif									★ LÉ	☼
2.3.3 Les verbes attributifs les plus courants sont <i>demeurer, devenir, être, paraître, rester</i> et <i>sembler</i>									→ LÉ	★ LÉ
2.3.4 Différents groupes de mots peuvent occuper la fonction d'attribut du sujet , dont :										
2.3.4.1 Un groupe de mots comprenant minimalement un adjectif (ex. : <i>Je suis [gêné]. / Il paraît [vraiment attentif].</i>)									★ LÉ	☼
2.3.4.2 Un groupe du nom (ex. : <i>Mon père est [plombier].</i>)									→ LÉ	★ LÉ

Classes de mots

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ↻ : Réutilisation É : Écrire des textes variés												
Classes de mots							1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
							1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et utilise des caractéristiques permettant de différencier les classes de mots												
1.1 Sait que plusieurs mots , pris ensemble, peuvent parfois appartenir à une classe de mots (ex. : <i>beaucoup de</i> est un déterminant, <i>à côté de</i> est une préposition)									→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Classes de mots	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.2 Reconnaît et utilise des caractéristiques du nom						
1.2.1 Le nom désigne différentes réalités, comme une personne, un animal, un objet, une action, une qualité, un sentiment ou un lieu	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.2.2 Le nom peut être commun ou propre	★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.2.3 Le nom est souvent précédé d'un déterminant	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.2.4 Le nom a un genre en soi : féminin ou masculin	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.2.5 Certains noms ont un genre différent (et possiblement une forme différente) selon ce qu'ils désignent (ex. : <i>un artiste</i> ou <i>une artiste</i> , <i>un écolier</i> ou <i>une écolière</i>)	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.2.6 Le nom a un nombre , singulier ou pluriel , qui dépend du sens à exprimer	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.2.7 Le nom est donneur d'accord	→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
1.2.8 Le nom est toujours de la 3^e personne du singulier ou du pluriel			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.2.9 Les manipulations syntaxiques pour identifier un nom dans une phrase sont :						
1.2.9.1 Le remplacement du nom par un autre nom ayant un sens proche	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
1.2.9.2 L' ajout d'un adjectif avant ou après le nom		→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
1.3 Reconnaît et utilise des caractéristiques du déterminant						
1.3.1 Le déterminant apporte des nuances de sens au nom qu'il introduit	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.3.2 Le déterminant est placé avant un nom commun ou propre (ex. : <i>le projecteur</i> , <i>le Saint-Laurent</i>)	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.3.3 Le déterminant est receveur d'accord : il reçoit son genre et son nombre du nom	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Classes de mots	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.3.4 La manipulation syntaxique permettant d'identifier un déterminant dans une phrase est le remplacement du déterminant par un autre déterminant (ex. : <i>les souliers/tes souliers, ce bonbon/un bonbon</i>)	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
1.4 Reconnaît et utilise des caractéristiques de l' adjectif						
1.4.1 L' adjectif décrit ou précise :						
1.4.1.1 Un nom (ex. : <i>Mon chien est poilu.</i>)		→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
1.4.1.2 Un pronom (ex. : <i>Il est poilu.</i>)			★ OLÉ	☼	☼	☼
1.4.2 L' adjectif peut occuper les positions suivantes :						
1.4.2.1 Avant ou après le nom		→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
1.4.2.2 Après le verbe être			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.4.2.3 Après un autre verbe attributif courant					★ OLÉ	☼
1.4.3 L' adjectif est receveur d'accord : il reçoit son genre et son nombre du nom ou du pronom qu'il décrit ou précise		→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.4.4 Les manipulations syntaxiques pour identifier un adjectif dans une phrase sont :						
1.4.4.1 Le remplacement d'un adjectif par un autre adjectif ayant un sens proche (ex. : <i>ce beau sapin/ce joli sapin</i>)		→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
1.4.4.2 L' ajout de <i>très</i> devant un adjectif ¹⁰		→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼

¹⁰ Cette manipulation syntaxique est très efficace avec les adjectifs qualifiants (ex. : *le chien [très] agité*), mais ne fonctionne pas avec les adjectifs classifiants (ex. : *la carte [*très] géographique*). Elle ne peut donc pas être décisive.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Classes de mots	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.5 Reconnaît et utilise des caractéristiques du verbe						
1.5.1 Le verbe situe généralement un événement ou un fait qui est en cours ou achevé dans le temps	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
1.5.2 Le verbe conjugué à un mode personnel peut être précédé d'un pronom de conjugaison	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
1.5.3 Le verbe se conjugue : il change de forme selon le mode et le temps de conjugaison ainsi que selon la personne et le nombre pour les modes personnels			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.5.4 Le verbe conjugué à un mode personnel est receveur d'accord : il reçoit sa personne et son nombre du noyau du groupe de mots qui occupe la fonction de sujet			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.5.5 Le participe passé dans un verbe conjugué à un temps composé à un mode personnel employé avec l' auxiliaire être est receveur d'accord : il reçoit son genre et son nombre du noyau du groupe de mots qui occupe la fonction de sujet (ex. : <i>Elles sont restées très tard.</i>)					→ OLÉ	★ OLÉ
1.5.6 Certains verbes nécessitent un complément , alors que d'autres non					→ OLÉ	★ OLÉ
1.5.7 Les manipulations syntaxiques pour identifier un verbe dans une phrase sont :						
1.5.7.1 L' encadrement du verbe conjugué à un temps simple d'un mode personnel par <i>ne/n'... pas</i>	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
1.5.7.2 Le remplacement d'un verbe à l' infinitif par un autre verbe à l' infinitif ayant un sens proche			★ LÉ	☼	☼	☼
1.5.7.3 Le remplacement d'un verbe conjugué à un temps composé d'un mode personnel par le même verbe conjugué à un temps simple (ex. : dans <i>Jasmine a chanté</i> , le verbe est <i>chanter</i> , car on peut remplacer <i>a chanté</i> par <i>chante</i> ou <i>chantera</i>)			→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ
1.6 Reconnaît et utilise des caractéristiques du pronom						
1.6.1 Les pronoms de conjugaison sont <i>je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils et elles</i>	→ LÉ	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Classes de mots	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.6.2 Les pronoms de conjugaison ont une personne , un nombre et un genre						
1.6.2.1 La 1^{re} personne (<i>je, nous</i>) représente la ou les personnes qui parlent			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.6.2.2 La 2^e personne (<i>tu, vous</i>) représente la ou les personnes à qui on s'adresse			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.6.2.3 La 3^e personne (<i>il, elle, on, ils, elles</i>) représente une ou des personnes ou une ou des choses qui ne font pas partie de la situation de communication			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.6.3 Le pronom de conjugaison peut occuper les positions suivantes :						
1.6.3.1 Avant le verbe	→ LÉ	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
1.6.3.2 Avant le verbe , dont il est séparé par un autre pronom (ex. : <i>Je les pose sur la table.</i>)			→ L	★ L	★→ LÉ	★ LÉ
1.6.3.3 Après le verbe , auquel il est relié par un trait d'union					★→ LÉ	★ LÉ
1.6.4 Le pronom peut être donneur d'accord			★ LÉ	☼	☼	☼
1.6.5 D'autres pronoms que les pronoms de conjugaison sont utilisés pour reprendre l'information : autres pronoms personnels, pronoms démonstratifs et pronoms possessifs			→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ
1.6.6 Le pronom peut reprendre différents éléments :						
1.6.6.1 Un groupe du nom (ex. : [<i>Le magicien</i>] fait sortir trois lapins de son chapeau. → <i>Il</i> fait sortir trois lapins de son chapeau. / <i>Le magicien</i> fait sortir [trois lapins] de son chapeau. → <i>Le magicien les</i> fait sortir de son chapeau.)	→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.6.6.2 D'autres groupes de mots (ex. : <i>Jojo aime</i> [recevoir des amis]. → <i>Jojo aime cela.</i> / <i>Luc parle</i> [à Marie]. → <i>Luc lui</i> parle. / <i>Lily sera toujours</i> [taquine]. → <i>Lily le</i> sera toujours.)			→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ
1.6.6.3 Une phrase (ex. : [<i>Je me baigne dans la mer tous les jours</i>]. <i>Cela</i> me plaît beaucoup.)					→ OLÉ	→ OLÉ
1.6.7 Le pronom qui reprend un groupe du nom a le même genre et le même nombre que le nom noyau de ce groupe			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Classes de mots	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.7 Reconnaît et utilise des caractéristiques de l' adverbe						
1.7.1 Des mots (dont <i>ici, lentement, ne pas, ne jamais, souvent, toujours, très</i>) sont invariables			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.7.2 L' adverbe est un mot invariable					★ LÉ	☼
1.7.3 L' adverbe peut occuper différentes positions dans la phrase (ex. : <i>Demain, je partirai. / Elle est vraiment gentille. / Il mange beaucoup. / Nous sommes déjà parties.</i>)					→ LÉ	★ LÉ
1.8 Reconnaît et utilise des caractéristiques de la préposition						
1.8.1 Des mots (dont <i>à, de, pour, sur, à cause de</i>) sont invariables			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.8.2 La préposition est un mot invariable					★ LÉ	☼
1.8.3 La préposition introduit un groupe de mots (ex. : <i>à Paris, d'aujourd'hui, de chez moi, pour voyager, vers elle</i>)					→ LÉ	★ LÉ
1.9 Reconnaît et utilise des caractéristiques de la conjonction						
1.9.1 Des mots (dont <i>et, ou, mais, car, lorsque, pendant que</i>) sont invariables			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.9.2 La conjonction est un mot invariable					★ LÉ	☼
1.9.3 La conjonction (sans la nommer au 2 ^e cycle) permet de relier des groupes de mots (ex. : <i>J'ai mangé un sandwich et une part de gâteau.</i>)			→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ
1.9.4 La conjonction permet de relier des phrases (ex. : <i>J'ai mangé un sandwich et j'ai bu du lait.</i>)			→ L	→ L	→ LÉ	★ LÉ

Accords

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés							
Accords		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et effectue les accords dans le groupe du nom							
1.1 Un déterminant (receveur) s'accorde avec le nom (donneur) qu'il introduit							
1.1.1 Lorsque le déterminant précède immédiatement le nom qu'il introduit	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.1.2 Lorsque le déterminant est séparé du nom qu'il introduit par un mot écran (ex. : <i>les belles robes</i>)		→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.2 Un adjectif (receveur) s'accorde avec le nom (donneur) qu'il décrit ou précise							
1.2.1 Lorsque l' adjectif précède ou suit immédiatement le nom qu'il décrit ou qu'il précise (ex. : <i>le jeune homme débrouillard</i>)		→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.2.2 Lorsque l' adjectif est séparé du nom qu'il décrit ou précise par un mot écran (ex. : <i>le jeune homme particulièrement débrouillard</i>)			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
2 Reconnaît et effectue les accords régis par le sujet							
2.1 Un verbe conjugué à un temps simple , ou l' auxiliaire d'un verbe conjugué à un temps composé , d'un mode personnel s'accorde en personne et en nombre avec le ou les noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet selon les cas à l'étude			★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
2.2 Un adjectif qui suit le verbe être s'accorde en genre et en nombre avec le ou les noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet (ex. : <i>Ces chansons sont [populaires]. / Elles ont été [sages].</i>) selon les cas à l'étude			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	
2.3 Un adjectif qui suit un verbe attributif courant s'accorde en genre et en nombre avec le ou les noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet (ex. : <i>Les pâtes semblent trop [cuites]. / Elle paraît [surprise].</i>) selon les cas à l'étude					→ OLÉ	★ OLÉ	
2.4 Le participe passé employé avec l' auxiliaire être s'accorde en genre et en nombre avec le ou les noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet (ex. : <i>Elles [sont restées] très tard.</i>) selon les cas à l'étude					→ OLÉ	★ OLÉ	

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Informations complémentaires sur la légende					
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés						
	☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés						
Accords			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.5 L'accord avec le ou les noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet doit être effectué dans les cas suivants :								
2.5.1 Un pronom de conjugaison								
2.5.1.1 Qui précède immédiatement le verbe (ex. : <i>[Vous] participez au concert.</i>)					★ LÉ	☼	☼	☼
2.5.1.2 Séparé du verbe par un autre pronom (ex. : <i>[Je] vous aime. / [Il] les mange.</i>)							★ LÉ	☼
2.5.1.3 Qui suit le verbe (ex. : <i>Que voulez-[vous] manger?</i>)							→ LÉ	★ LÉ
2.5.2 Un pronom démonstratif (ex. : <i>celui-ci, celle-là</i>) ou un pronom possessif (ex. : <i>la mienne, le vôtre</i>)							→ LÉ	→ LÉ
2.5.3 Un groupe du nom								
2.5.3.1 Un déterminant et un nom (ex. : <i>[L'enfant] s'endort.</i>)					★ LÉ	☼	☼	☼
2.5.3.2 Un nom propre (ex. : <i>[Frédéric] s'endort.</i>)					★ LÉ	☼	☼	☼
2.5.3.3 Un groupe du nom comprenant un ou des adjectifs placés directement avant ou après le nom (ex. : <i>[Le jeune enfant] s'endort. / [L'enfant reposé] s'endort. / [Le jeune enfant reposé] s'endort.</i>)					→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.5.3.4 Un groupe du nom comprenant un complément du nom de nombre similaire introduit par à ou de (ex. : <i>[Le maire de la ville] prononce un discours.</i>)					→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.5.3.5 Un groupe du nom comprenant un adjectif précédé d'un adverbe (ex. : <i>[un très beau veston]</i>)							→ LÉ	★ LÉ
2.5.3.6 Un groupe du nom séparé du verbe par un pronom (ex. : <i>[Stéphanie] vous aime.</i>)							★ LÉ	☼
2.5.3.7 Un groupe du nom comprenant un complément du nom de nombre similaire ou différent introduit par une préposition (ex. : <i>[Les députés de la ville] prononcent des discours. / [La tarte aux pommes] est délicieuse.</i>)							→ LÉ	★ LÉ

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés								
Accords			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.5.3.8 Un groupe du nom comprenant plus d'un complément du nom de nombre similaire ou différent (ex. : <i>[La tarte aux pommes de ma grand-mère] est délicieuse.</i>)							→ LÉ	★ LÉ
2.5.4 Un groupe du nom coordonné à un autre groupe du nom par la conjonction et (ex. : <i>[Pierre] et [Paul] vont en ville.</i>)							→ LÉ	★ LÉ

Conjugaison

Légende :		→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Informations complémentaires sur la légende					
		★ : Consolidation	L : Lire des textes variés						
		☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés						
Conjugaison				1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
				1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 La conjugaison est l'ensemble des formes que peut prendre un verbe selon le mode-temps , la personne et le nombre .						★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques d'un verbe au mode infinitif									
2.1 L' infinitif présent est employé pour désigner le verbe						★ LÉ	☼	☼	☼
2.2 Il est possible d'identifier l' infinitif présent d'un verbe conjugué à un autre mode-temps en :									
2.2.1 S'appuyant sur le radical du verbe						★ LÉ	☼	☼	☼
2.2.2 Transformant le verbe au futur proche (sans nommer le temps) (ex. : dans <i>je rends</i> , il s'agit du verbe <i>rendre</i> parce qu'on peut dire <i>je vais rendre</i>)						★ LÉ	☼	☼	☼
2.3 L' infinitif présent est employé dans certains contextes, dont :									
2.3.1 Après un verbe semi-auxiliaire (ex. : <i>Nous devons travailler tard. Tu pourras présenter le document.</i>)								★ LÉ	★ LÉ

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Conjugaison	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.3.2 Après une préposition (ex. : <i>Je tiens à parler.</i>)					→ LÉ	★ LÉ
3 Reconnaît et utilise les deux parties d'un verbe (le radical et la terminaison)						
3.1 Le radical exprime le sens du verbe						
3.1.1 Les verbes qui se terminent en <i>-er</i> (sauf <i>aller</i>) ont généralement un seul radical			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
3.1.2 Les autres verbes peuvent avoir plus d'un radical					★ OLÉ	★ OLÉ
3.2 La terminaison exprime la personne , le nombre et le mode-temps			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
4 Reconnaît et utilise les variations du radical , les régularités dans les terminaisons ou les formes irrégulières des verbes à l'étude selon les modes-temps prescrits :						
4.1 Les verbes <i>aimer, aller, avoir, dire, être et faire</i> à l'indicatif présent accompagnés de leur pronom de conjugaison (ex. : <i>je suis, il a, ils vont</i>) sont mémorisés sans découverte du système de conjugaison	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
4.2 Les verbes à enseigner sont :						
4.2.1 <i>Avoir et être</i>			★ OLÉ	☼	☼	☼
4.2.2 Les verbes en <i>-er</i> :						
4.2.2.1 Qui ont un radical stable comme <i>aimer</i>			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
4.2.2.2 Qui présentent une variation du radical comme les verbes en <i>-cer</i> et en <i>-ger</i>				★ OLÉ	☼	☼
4.2.3 <i>Aller, dire, faire, ouvrir et partir</i>					★ OLÉ	☼
4.2.4 Les verbes en <i>-ir</i> qui ont un participe présent en <i>-issant</i> (comme <i>finir</i>)					★ OLÉ	☼
4.2.5 Les verbes <i>tenir</i> et <i>venir</i> et leurs dérivés					★ OLÉ	☼
4.2.6 <i>Devoir, pouvoir, savoir, voir et vouloir</i>						★ OLÉ

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Conjugaison	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
4.2.7 Les verbes en <i>-dre</i> qui ont un participe présent en <i>-dant</i> (comme <i>rendre</i>)						★ OLÉ
4.2.8 Le verbe <i>mettre</i> et ses dérivés						★ OLÉ
4.2.9 Le verbe <i>prendre</i> et ses dérivés						★ OLÉ
4.3 Les modes-temps à enseigner sont :						
4.3.1 Les temps simples des modes non personnels						
4.3.1.1 Infinitif présent			★ LÉ	☼	☼	☼
4.3.1.2 Participe présent					★ LÉ	☼
4.3.1.3 Participe passé			★ LÉ	★ LÉ	☼	☼
4.3.2 Les temps simples des modes personnels à l'étude						
4.3.2.1 Présent, imparfait, futur simple et conditionnel présent de l'indicatif			★ LÉ	★ LÉ	☼	☼
4.3.2.2 Présent de l'impératif						
4.3.2.2.1 Reconnaît que certains verbes ne se conjuguent pas à ce mode-temps (ex. : <i>falloir, pleuvoir, pouvoir</i>)					★ LÉ	☼
4.3.2.2.2 Reconnaît qu'un <i>s</i> euphonique est parfois ajouté à la forme verbale d'un verbe conjugué à la deuxième personne du singulier du présent de l' impératif suivi des pronoms <i>en</i> ou <i>y</i> (ex. : <i>Parles-en. / Vas-y.</i>)					★ LÉ	☼
5 Reconnaît et utilise les régularités des temps composés du mode indicatif suivants : passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur et conditionnel passé						
5.1 Un verbe conjugué à un temps composé est formé de l' auxiliaire <i>avoir</i> ou <i>être</i> et d'un participe passé porteur du sens du verbe			★ LÉ	★ LÉ	★ LÉ	★ LÉ

Légende :		→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Informations complémentaires sur la légende					
		★ : Consolidation	L : Lire des textes variés						
		☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés						
Conjugaison				1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
				1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
5.2 Certains verbes , dont <i>aller, arriver, mourir, naître, partir, rester, tomber, venir</i> et leurs dérivés (ex. : <i>repartir, retomber, parvenir</i>) forment toujours leurs temps composés avec l' auxiliaire être				→ O	★ O	→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
5.3 L'emploi d' <i>avoir</i> et d' <i>être</i> comme auxiliaires se distingue de leur emploi comme verbes						★ LÉ	★ LÉ	☼	☼
6 Reconnaît et utilise les différentes valeurs des temps de conjugaison									
6.1 Le temps de conjugaison peut exprimer une valeur aspectuelle qui détermine si l'action est accomplie ou non									
6.1.1 Les temps simples permettent de relater des événements ou des faits en cours (inaccomplis)						→ OL	→ OL	→ OLÉ	→ OLÉ
6.1.2 Les temps composés permettent de relater des événements ou des faits accomplis						→ OL	→ OL	→ OLÉ	→ OLÉ
6.2 Un temps de conjugaison peut exprimer une valeur temporelle ou non									
6.2.1 Une valeur temporelle principale qui peut être située sur une ligne du temps : passé, présent, futur						→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ
6.2.2 Des valeurs particulières temporelles ou non (ex. : le présent de l'indicatif peut désigner une situation du passé, une activité qui se fait régulièrement ou un fait considéré comme vrai en tout temps : <i>Émile Nelligan meurt en 1941. / Je me brosse les dents tous les matins. / La Terre tourne autour du Soleil.</i> L'imparfait peut marquer un souhait : <i>Ah! si j'étais riche!</i>)								→ OLÉ	→ OLÉ
6.3 Certains verbes sont utilisés comme semi-auxiliaires avec un verbe à l' infinitif pour lui apporter des nuances									
6.3.1 Certains semi-auxiliaires (dont <i>aller, être en train de, finir de, venir de</i>) ajoutent des informations temporelles au verbe à l' infinitif (ex. : <i>Je viens de laver la vaisselle. / Tu es en train de racler les feuilles</i>)								★ OLÉ	☼
6.3.2 Certains semi-auxiliaires (dont <i>devoir, pouvoir, savoir</i> et <i>vouloir</i>) indiquent le point de vue de l'énonciatrice ou de l'énonciateur en lien avec le verbe à l' infinitif (ex. : <i>Je peux consulter un médecin. / Je dois consulter un médecin.</i>)									★ OLÉ

Lexique

La langue française possède des milliers de mots et d'expressions dont l'ensemble est identifié comme étant le lexique. Influencé par d'autres langues, comme le grec, le latin, certaines langues autochtones ou l'anglais, le français en conserve encore des traces. S'ajoutent chaque année au lexique des néologismes pour mettre en mots, entre autres, des avancées technologiques ou des phénomènes sociaux.

En classe, lorsqu'ils sont en posture de réception, les élèves réalisent l'importance de posséder un riche vocabulaire, soit les mots, parmi tout le lexique d'une langue, dont ils connaissent le sens et qu'ils utilisent, pour bien comprendre un message communiqué à l'oral ou à l'écrit. Prêter attention au lexique permet de relever divers indices de la culture de l'énonciatrice ou de l'énonciateur et de son intention de communication. Les connaissances lexicales liées à la formation des mots et à la relation

entre eux contribuent à la compréhension du sens à donner au discours ou au texte.

En posture de production, les élèves se voient enseigner le lexique en prenant conscience de sa place dans un système langagier généralement cohérent, dont il faut apprendre le fonctionnement et l'organisation pour devenir des communicatrices ou des communicateurs compétents. Leur vocabulaire s'élargissant au fil des années, les élèves puisent parmi une multitude de mots pour s'exprimer clairement et efficacement en ayant recours à toutes les nuances souhaitées tout en créant des effets de style. Si la connaissance de la formation des mots aide les élèves à bien orthographier, celle des différents liens lexicaux et des caractéristiques des mots leur permet d'écrire avec justesse et variété. Le vocabulaire est l'un des déterminants majeurs de la réussite en littératie.

Connaissance du mot

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Connaissance du mot			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
1 Reconnaît et utilise des caractéristiques reliées à la forme d'un mot ou d'une expression						
1.1 Un mot possède une forme orale et une forme écrite						
1.1.1 La forme orale et la forme écrite d'environ 500 mots à enseigner sont apprises au 1 ^{er} cycle	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.1.2 La forme orale et la forme écrite d'environ 1 000 mots à enseigner sont apprises au 2 ^e cycle			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.1.3 La forme orale et la forme écrite d'environ 1 500 mots à enseigner sont apprises au 3 ^e cycle					★ OLÉ	★ OLÉ
1.2 Un mot peut être formé par dérivation : une base précédée d'un préfixe (ex. : <i>préjugé</i> est formé du préfixe <i>pré-</i> suivi de la base <i>-jugé</i>) et/ou suivie d'un suffixe (ex. : <i>cuisinier</i> est formé de la base <i>cuisin-</i> suivie du suffixe <i>-ier</i>)			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ↻ : Réutilisation É : Écrire des textes variés								
Connaissance du mot			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.3	Un mot peut être formé par composition : forme soudée (ex. : <i>marchepied</i> est constitué des formes <i>marche</i> et <i>pied</i>) ou liée par un trait d'union (ex. : <i>essuie-glace</i> est constitué des formes <i>essuie</i> et <i>glace</i>)		→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	↻	↻	↻
1.4	Un mot peut être formé par troncation (ex. : <i>ciné</i> pour <i>cinéma</i>)				→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
1.5	Un mot peut être formé par télescopage (ex. : <i>courriel</i> est formé de <i>courrier</i> et <i>électronique</i>)				→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques reliées au sens d'un mot ou d'une expression								
2.1 Un mot exprime au moins un sens propre								
2.1.1	Un mot peut exprimer plusieurs sens (polysémie) (ex. : <i>carte</i> peut signifier « petit carton servant dans différents jeux » ou « carton illustré sur une face et utilisé pour exprimer des souhaits »)		→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	↻	↻	↻
2.1.2	Le ou les sens propres les plus fréquents des mots à enseigner sont appris en même temps que leurs formes orales et écrites		★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
2.1.3	Le ou les sens propres les plus fréquents d'autres mots rencontrés en classe, à l'oral ou à l'écrit, sont appris		→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ
2.2 Certains mots expriment un sens figuré (ex. : le sens propre de <i>dévor</i> est « manger avidement, gloutonnement »; un sens figuré de <i>dévor</i> est « lire avec avidité »)								
2.2.1	Les différents sens figurés d'un mot sont souvent proches les uns des autres (ex. : brûler un feu rouge, brûler les étapes)		→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	↻	↻	↻
2.2.2	Des sens figurés fréquents des mots à enseigner sont appris en même temps que leurs formes orale et écrite, s'il y a lieu		★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
2.2.3	Des sens figurés d'autres mots rencontrés en classe, à l'oral ou à l'écrit, sont appris		→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ
2.3	Certains mots qui partagent la même forme orale (homophones) (ex. : <i>une mère</i> (maman) et <i>une mer</i> (étendue d'eau)) ou les mêmes formes orale et écrite (homonymes) (ex. : <i>un manche</i> (partie d'un outil) et <i>une manche</i> (partie d'un vêtement)) expriment un sens différent		→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ	↻	↻
2.4 Un préfixe ou un suffixe modifie le sens du mot de base dans un mot formé par dérivation								

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ↻ : Réutilisation É : Écrire des textes variés								
Connaissance du mot			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.4.1 Un préfixe modifie le sens du mot de base , mais ne change pas la classe de ce mot (ex. : <i>parascolaire</i> , qui est un adjectif comme sa base, <i>scolaire</i> , signifie qu’une activité se déroule dans un cadre scolaire sans relever d’un enseignement formel)								
2.4.1.1 Le sens de préfixes fréquents dont <i>dé-/dés-</i> , <i>in-/il-/im-/ir-</i> et <i>re-/r-/ré-</i>					→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ
2.4.1.2 Les nuances de sens apportées par différents préfixes placés devant un même mot (ex. : <i>millimètre</i> , <i>centimètre</i> , <i>décimètre</i>)					→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ
2.4.2 Un suffixe permet d’ajouter un sens au mot de base (ex. : <i>colle</i> et <i>collage</i> sont deux noms dont le premier représente la matière et le second, l’action ou le résultat) ou de changer la classe du mot (ex. : <i>acheteur</i> est un nom qui dérive de la base <i>acheter</i> , un verbe)								
2.4.2.1 Le sens de suffixes qui servent à désigner les habitants d’un lieu : <i>-ain</i> , <i>-ais</i> , <i>-ien</i> et <i>-ois</i>					→ OL	★ OL	★ OLÉ	↻
2.4.3 Certains suffixes sont fréquemment utilisés pour former des noms (ex. : <i>-age</i> , <i>-eur</i> , <i>-té</i> , <i>-tion</i>), des adjectifs (ex. : <i>-able</i> , <i>-eur</i> , <i>-eux</i> , <i>-ible</i>) et des adverbes (ex. : <i>-ment</i>)							→ OLÉ	★ OLÉ
2.5 Les éléments savants placés en début ou en fin de mot dans un mot formé par composition sont porteurs de sens (ex. : l’élément savant <i>franco-</i> , qu’on trouve dans <i>francophone</i> et <i>francophile</i> , signifie « français »; l’élément savant <i>-graphie</i> , qu’on trouve dans <i>biographie</i> et <i>calligraphie</i> , signifie « écrire »)					→ OL	→ OL	→ OLÉ	→ OLÉ
2.6 Une expression est une unité lexicale formée de plusieurs mots utilisés ensemble (ex. : <i>chemin de fer</i> , <i>langue de vipère</i>)								
2.6.1 Une expression a un sens qui n’est pas toujours l’addition des sens des éléments qui la constituent (ex. : la locution <i>tirer les vers du nez</i> signifie « faire parler » et non « prendre des petits animaux cylindriques et mous dans la partie du visage qui abrite l’organe de l’odorat »)			★→ OLÉ	★ OLÉ	↻	↻	↻	↻
2.6.2 Une expression est souvent propre à une région ou à une communauté (ex. : l’expression <i>broche à foin</i> , qui qualifie quelque chose de mal organisé, est propre au Québec)							→ OL	→ OL
3 Constate que l’usage d’un mot ou d’une expression repose sur certaines propriétés								
3.1 Certains mots peuvent appartenir à différentes classes de mots selon leurs usages					★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
3.2 Les déterminants <i>mon</i> , <i>ton</i> et <i>son</i> sont utilisés devant des mots féminins commençant par une voyelle ou un <i>h</i> muet (ex. : <i>mon amie préférée</i>)			★ OL	★ OLÉ	↻	↻	↻	↻

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés								
Connaissance du mot			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3.3	Le déterminant <i>cet</i> est utilisé devant des mots masculins commençant par une voyelle ou un h muet (ex. : <i>cet adorable personnage</i>)		★ OL	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.4	Le registre de langue auquel appartient un mot ou une expression désigne les contextes dans lesquels ce mot ou cette expression peut être employé							
3.4.1	Certains mots qui appartiennent à un registre familial ont un équivalent appartenant au registre standard (ex. : <i>maman/mère</i>) ou soutenu (ex. : <i>boulot/labeur</i>)		→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
3.4.2	Les mots tronqués appartiennent généralement à un registre familial (ex. : <i>prof</i>)				→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ
3.4.3	Plusieurs expressions appartiennent au registre familial (ex. : <i>Il s'est pété la gueule en faisant du vélo.</i>)				→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ
3.4.4	Un mot peut appartenir à plus d'un registre de langue (ex. : <i>char</i> employé dans une expression comme <i>char allégorique</i> appartient au registre standard; <i>char</i> employé dans le sens de « voiture » appartient au registre familial)						→ OLÉ	→ OLÉ
3.5	Un mot se combine de manière habituelle avec certains mots (cooccurents) avec lesquels il apparaît fréquemment dans les énoncés (ex. : le verbe <i>prendre</i> est un cooccurent du mot <i>douche</i>)				→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ

Relation de sens entre les mots

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés Informations complémentaires sur la légende												
Relation de sens entre les mots							1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
							1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et utilise les liens de sens qui unissent certains mots												
1.1 Les mots qui appartiennent à une même famille morphologique (obtenus par dérivation ou par composition) ont un lien de sens (ex. : <i>magie, magique, magicien</i>)							→ OLÉ	★→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Relation de sens entre les mots	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.2 Les mots qui appartiennent au même champ lexical (qui ont un lien de sens) n'appartiennent pas toujours à la même famille morphologique (ex. : <i>santé, médecin, infirmier, hôpital, urgence, soins, malade, guéri, opération, médicament</i>)	→ OLÉ	★→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
1.3 Certains mots partagent un lien de synonymie (ex. : <i>bicyclette/vélo</i>) ou d' antonymie (ex. : <i>détester/adorer</i>)						
1.3.1 Un ordre d'intensité peut souvent être observé entre des mots qui partagent un lien de synonymie (ex. : <i>microscopique, minuscule, petit</i>)			→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ
1.4 Certains mots permettent de désigner les parties d'un ensemble ou d'un tout (ex. : les mots <i>toit, mur, porte</i> et <i>fenêtre</i> représentent des parties du mot <i>maison</i>)	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.5 Des mots génériques et des mots spécifiques partagent un lien de sens qui est réciproque (ex. : <i>gorille</i> est un mot spécifique pour <i>singe</i> et <i>singe</i> est un mot générique pour <i>gorille</i>)			→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ
1.6 L'utilisation d'un verbe (son régime) implique généralement l'usage de participants de sens						
1.6.1 Les participants de sens d'un verbe peuvent être obligatoires ou non (ex. : dans la phrase <i>Ibrahim va à l'école avec son ami</i> , le participant <i>à l'école</i> est obligatoire, alors que le participant <i>avec son ami</i> ne l'est pas)			→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
1.6.2 Les participants de sens d'un verbe peuvent varier en nombre selon les différents sens de ce verbe (ex. : <i>quelqu'un</i> parle à <i>quelqu'un</i> (2), <i>quelqu'un</i> parle de <i>quelque chose</i> avec <i>quelqu'un</i> (3))			→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
1.6.3 Un verbe a généralement au moins un participant (acteur) qui correspond au sujet (ex. : pour <i>voler</i> au sens de « dérober », le sujet est le voleur)			→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
1.6.4 Un verbe a possiblement d'autres participants (acteurs ou accessoires) qui correspondent à son ou ses compléments (ex. : pour <i>voler</i> au sens de « dérober », des compléments du verbe pourraient être <i>la victime</i> ou <i>le butin</i>)			→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
1.6.5 Pour certains verbes , il existe des mots précis pour nommer les différents acteurs (ex. : pour <i>voler</i> au sens de « dérober », la personne qui commet le vol est une voleuse ou un voleur)			→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ

Code graphique

La langue française est une langue alphabétique qui repose sur l'usage de l'alphabet latin. La langue écrite touche à la fois la lecture et l'écriture et comporte deux codes : le code graphique et le code linguistique. La présente section s'attarde au code graphique, qui permet la transcription des discours et des textes. Plusieurs apprentissages y sont liés et doivent être maîtrisés dès le 1^{er} cycle pour permettre le développement des compétences en lecture et en écriture. La maîtrise du code graphique est l'un des déterminants majeurs de la réussite des apprentissages en lecture et en écriture. Quant au code linguistique, il permet la compréhension et la génération de discours et de textes et est abordé dans d'autres sections du programme.

Connaissance des lettres

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Connaissance des lettres			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
1 Reconnaît et utilise des caractéristiques du principe alphabétique						
1.1 Les lettres de l' alphabet peuvent prendre différentes formes visuelles (allographes)						
1.1.1 Les lettres script majuscules	→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.1.2 Les lettres script minuscules	→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.1.3 Les lettres cursives minuscules	→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.2 Les lettres de l' alphabet peuvent être organisées selon un ordre précis (séquence alphabétique)	★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.3 Chaque lettre de l' alphabet a un nom	★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.4 Chaque lettre de l' alphabet produit au moins un son (sauf la lettre <i>h</i>)	★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.5 Le nom et le son des lettres voyelles sont généralement identiques	★ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
1.6 Le nom et le son des lettres consonnes sont différents	★ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
1.7 En plus des lettres de l' alphabet , différents signes sont utilisés : accent aigu , accent grave , accent circonflexe , tréma , cédille	★ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼

Système orthographique

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés							
Système orthographique		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et utilise les correspondances graphèmes-phonèmes et phonèmes-graphèmes							
1.1 Association des graphèmes d'un mot aux phonèmes correspondants pour décoder les mots		★ L	★ L	☼	☼	☼	☼
1.2 Association des phonèmes d'un mot aux graphèmes correspondants pour encoder les mots ¹¹		★ É	★ É	★ É	★ É	★ É	★ É
2 Reconnaît et utilise certaines régularités orthographiques ¹²							
2.1 Des régularités orthographiques liées à l'identification de mots écrits (décodage)							
2.1.1 Le graphème <i>c</i> suivi de <i>e</i> , de <i>i</i> ou de <i>y</i> se prononce /s/ (<i>c</i> doux) (ex. : <i>ciment</i> , <i>cycle</i>); le graphème <i>g</i> suivi de <i>e</i> , de <i>i</i> ou de <i>y</i> se prononce /j/ (<i>g</i> doux) (ex. : <i>genou</i> , <i>gymnase</i>)		→ L	★ L	☼	☼	☼	☼
2.1.2 Le graphème <i>s</i> entre deux lettres voyelles se prononce généralement /z/ (ex. : <i>raison</i>)		→ L	★ L	☼	☼	☼	☼
2.1.3 Le graphème <i>e</i> suivi d'une lettre consonne (dans la même syllabe) se prononce généralement /ɛ/ (ex. : <i>mer</i> , <i>miel</i>)		→ L	★ L	☼	☼	☼	☼
2.1.4 Les graphèmes <i>eu</i> ou <i>œu</i> suivi d'une lettre consonne (dans la même syllabe) se prononcent généralement /œ/ (ex. : <i>seul</i> , <i>sœur</i>)		→ L	★ L	☼	☼	☼	☼
2.1.5 Le graphème <i>t</i> suivi de <i>i</i> et d'une autre lettre voyelle (dans la même syllabe) se prononce généralement /s/ (ex. : <i>émotion</i> , <i>partiel</i>)		→ L	★ L	☼	☼	☼	☼
2.1.6 Les lettres c, d, e, g, p, s, t et <i>x</i> sont fréquemment muettes en fin de mot (ex. : <i>t</i> dans <i>vert</i> , <i>gt</i> dans <i>doigt</i>)		→ L	★ L	☼	☼	☼	☼

¹¹ Comme un phonème peut correspondre à différents graphèmes (ex. : /s/ peut être représenté par *c*, *s*, *sc*, *ss*, *t* ou *x*), il est normal que les élèves ne soient pas en mesure de choisir le graphème correspondant au phonème à transcrire si la forme écrite du mot à encoder ne leur est pas connue. Toutefois, une fois les correspondances graphèmes-phonèmes enseignées, il est attendu que les élèves soient en mesure de choisir un graphème plausible afin d'écrire de manière phonologiquement acceptable les mots qu'ils n'ont pas déjà étudiés (ex. : **bato* correspond à une façon phonologiquement acceptable d'écrire le mot *bateau* si ce dernier n'a pas été enseigné).

¹² Certaines régularités sont surtout associées à l'identification des mots écrits, d'autres à leur production. Par exemple, la régularité du *c* doux est associée à la réception, car elle permet toujours d'associer le bon phonème au graphème *c* dans cette posture. En production, cette connaissance ne permet pas à l'élève d'encoder le mot en respectant la norme (ex. : *silence*). L'élève doit toutefois l'utiliser en production pour émettre des hypothèses plausibles.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées
★ : Consolidation L : Lire des textes variés
☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés

[Informations complémentaires sur la légende](#)

Système orthographique	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.1.7 Le tréma indique de prononcer les lettres voyelles séparément (ex. : <i>maïs</i>)	→ L	★ L	☼	☼	☼	☼
2.2 Des régularités orthographiques liées à la production de mots écrits (encodage)						
2.2.1 L'ajout du e muet dans plusieurs mots finissant par un phonème consonne (ex. : <i>banane, grande, plante</i>)	→ É	★ É	☼	☼	☼	☼
2.2.2 Le remplacement du n par un m pour écrire les phonèmes /ã/, /ẽ/, /õ/ et /œ/ devant les lettres b, m et p (ex. : <i>lampe, nombre, important</i>)	→ É	→ É	→ É	★ É	☼	☼
2.2.3 Le phonème /ʒ/ qui s'écrit ge en fin de mot (ex. : <i>image, orange</i>)		→ É	→ É	★ É	☼	☼
2.2.4 Le phonème /ø/ en fin de mot qui s'écrit -eu dans les noms majoritairement masculins (ex. : <i>jeu</i>) et -eux dans les adjectifs et les noms qui varient en genre et se terminent par -euse au féminin (ex. : <i>heureux</i>)				★ É	☼	☼
2.2.5 Les phonèmes /ɛj/, /aj/ et /uj/ qui s'écrivent -eil, -euil, -ail et -ouil dans les noms masculins et -eille, -euille, -aille et -ouille dans les noms féminins (ex. : <i>un chandail</i> et <i>une bataille, un écureuil</i> et <i>une feuille</i>)					★ É	☼
2.2.6 L'emploi du graphème eau généralement en fin de mot (ex. : <i>beau</i> et <i>belle, couteau</i> et <i>coutellerie</i>)						★ É
2.2.7 Les lettres consonnes sujettes au doublement (<i>c, f, l, m, n, p, r, s</i> et <i>t</i>) et leur emplacement dans les mots (généralement en milieu de mot)						★ É
2.2.8 Les règles de formation des adverbes en -ment						
2.2.8.1 La règle générale : adjectif au féminin + -ment (ex. : <i>joyeusement, attentivement</i>)					★ OLÉ	☼
2.2.8.2 La règle particulière des adjectifs qui se terminent par -i, -u et -é au masculin : adjectif + -ment (ex. : <i>infiniment, absolument, aisément</i>)						★ OLÉ
2.2.8.3 La règle particulière des adjectifs qui se terminent par -ent ou -ant au masculin : remplacement de la finale -ent ou -ant par -emment et -amment (ex. : <i>fréquent/fréquemment, brillant/brillamment</i>)						★ OLÉ

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées
 ★ : Consolidation L : Lire des textes variés
 ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés

[Informations complémentaires sur la légende](#)

Système orthographique	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.2.9 L'emploi de l' accent circonflexe ou de l' accent grave pour distinguer des homophones (ex. : <i>mur/mûr, ou/où</i>)	★→ LÉ	★ LÉ	★ LÉ	★ LÉ	★ LÉ	★ LÉ
3 Reconnaît et considère la présence ainsi que le rôle des lettres muettes dans un mot						
3.1 Reconnaît que certaines lettres d'un mot ne doivent pas être prononcées, s'il y a lieu	★ L	☼	☼	☼	☼	☼
3.2 Reconnaît que les lettres muettes peuvent marquer :						
3.2.1 Un lien avec des mots de la même famille morphologique (ex. : <i>gourmand, gourmandise</i>)	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.2.2 Le genre ou le nombre (ex. : <i>noire, chats</i>)	→ LÉ	★ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.2.3 La personne (ex. : <i>ils chantent</i>)			★ LÉ	★ LÉ	☼	☼
4 Reconnaît et utilise les règles de formation du féminin						
4.1 Les règles de formation du féminin des noms et des adjectifs						
4.1.1 La règle générale de formation du féminin : ajout d'un <i>e</i> à la forme du mot au masculin	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
4.1.2 Les règles particulières de formation du féminin						
4.1.2.1 Aucun ajout de <i>e</i> aux mots qui se terminent par un <i>e</i> au masculin (ex. : <i>élève, jaune, magique</i>)	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
4.1.2.2 Doublement de la consonne finale suivie d'un <i>e</i> (- <i>eil/-eille, -el/-elle, -en/-enne, -et/-ette, -on/-onne</i> et - <i>s/-sse</i>)	→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
4.1.2.3 Transformation de la finale (- <i>er/-ère, -eau/-elle, -eur/-euse, -eux/-euse, -teur/-trice</i> et - <i>f/-ve</i>)	→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
4.1.3 Des cas particuliers de formation du féminin (ex. : <i>blanc/blanche, copain/copine, favori/favorite, fou/folle</i>)	→ OL	★ OL	★→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Système orthographique	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
4.2 La formation du féminin de certains déterminants selon les mêmes règles que celles des noms et des adjectifs (ex. : <i>un/une, tout/toute, aucun/aucune, cet/cette, quel/quelle</i>)			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
4.3 La formation du féminin de certains noms propres selon les mêmes règles que celles des noms communs (ex. : <i>un Espagnol/une Espagnole, Gabriel/Gabrielle</i>)			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
5 Reconnaît et utilise les règles de formation du pluriel						
5.1 Les règles de formation du pluriel des noms et des adjectifs						
5.1.1 La règle générale de formation du pluriel : ajout d'un s à la forme du mot au singulier	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
5.1.2 Les règles particulières de formation du pluriel						
5.1.2.1 Aucun ajout à la finale -s, -x ou -z	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
5.1.2.2 Ajout d'un x (-au/-aux, -eau/-eaux, -eu/-eux et certains noms en -ou)		→ L	★→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
5.1.2.3 Transformation de la finale (-al/-aux, -ail/-aux)	★ O	★ O	★→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
5.2 La formation du pluriel de certains déterminants selon les mêmes règles que celles des noms et des adjectifs (ex. : <i>ce/ces, quel/quels, quelle/quelles, leur/leurs, au/aux, toute/toutes</i>)			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
5.3 L'absence de variation des noms propres de personnes (ex. : <i>les deux Étienne de la classe</i>)					★ LÉ	☼
5.4 La variation en nombre des noms propres de peuples (ex. : <i>les Italiens du quartier</i>)					★ LÉ	☼
6 Reconnaît et utilise les règles d'emploi de la majuscule						
6.1 La majuscule est employée dans les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages	★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
6.2 La majuscule est employée dans les noms propres de lieux		★ LÉ	☼	☼	☼	☼
6.3 La majuscule est employée dans les noms propres de peuples (ex. : <i>Ce Québécois d'origine italienne raffole des mets chinois.</i>)					★ LÉ	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés									
Système orthographique				1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
				1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
7 Reconnaît et utilise les règles d'emploi de l' apostrophe									
7.1 L' apostrophe est employée avec <i>de, le, la, je</i> et <i>ne</i> devant un mot qui commence par une voyelle ou un <i>h</i> muet				★→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
7.2 L' apostrophe est employée avec <i>que, lorsque, puisque</i> et <i>parce que</i> devant un mot qui commence par une voyelle ou un <i>h</i> muet, avec <i>ce</i> devant les formes du verbe être et avec <i>si</i> devant <i>il</i> et <i>ils</i>							★ OLÉ	☼	☼
7.3 L' apostrophe est employée avec <i>me, te</i> et <i>se</i> devant un mot qui commence par une voyelle ou un <i>h</i> muet, notamment dans le cas des verbes pronominaux									★ OLÉ
8 Reconnaît et utilise les règles d'emploi du trait d'union									
8.1 Le trait d'union est souvent employé dans les mots qui forment un nombre (<i>ex. : dix-huit, quatre-vingt-un</i>)						★ LÉ	☼	☼	☼
8.2 Le trait d'union est employé pour séparer un mot à la fin d'une ligne (césure)						★ LÉ	☼	☼	☼
8.3 Le trait d'union est employé dans les inversions entre le verbe et le pronom de conjugaison dans les phrases de type interrogatif									
8.3.1 Dans les cas réguliers (<i>ex. : sont-elles</i>)								★ LÉ	☼
8.3.2 Dans les cas exigeant l'ajout d'un <i>t</i> euphonique (<i>ex. : va-t-il, aime-t-elle</i>)								→ LÉ	→ LÉ
8.4 Le trait d'union est généralement employé pour lier les pronoms personnels qui suivent un verbe conjugué à l' impératif présent dans les phrases de type impératif								→ LÉ	→ LÉ
8.5 Le trait d'union est employé avec un verbe suivi du pronom ce (<i>ex. : est-ce</i>)								→ LÉ	★ LÉ

Conscience langagière

Bien que le langage oral se développe bien avant l'entrée à l'école, il importe de développer la conscience langagière des élèves à travers une diversité d'activités ou de situations d'apprentissage qui les amèneront à devenir compétents en langue orale et en langue écrite.

Conscience langagière à l'oral

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☀ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Conscience langagière à l'oral						
		1 ^{er} cycle	2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e 6 ^e
1 Développe sa conscience phonologique						
1.1 Développe sa conscience syllabique¹³						
1.1.1 Segmente un mot en syllabes (ex. : <i>animal</i> → <i>a + ni + mal</i>)		★ O	☀	☀	☀	☀
1.1.2 Fusionne des syllabes pour former un mot (ex. : <i>a + ni + mal</i> → <i>animal</i>)		★ O	☀	☀	☀	☀
1.2 Développe sa conscience phonémique						
1.2.1 Identifie un phonème dans un mot oral (ex. : le mot <i>rouge</i> commence par le phonème /r/; le mot <i>nuage</i> se termine par le phonème /3/)		★ O	☀	☀	☀	☀
1.2.2 Segmente une syllabe ou un mot oral en phonèmes (ex. : <i>ami</i> → /a/ + /m/ + /i/)						
1.2.2.1 En débutant avec des mots ayant des structures syllabiques simples (ex. : CV, CVC, VC), puis en continuant avec des mots comportant des structures syllabiques plus complexes (ex. : CCV, CVCC, CCVC)		★ O	☀	☀	☀	☀
1.2.3 Fusionne des phonèmes pour former une syllabe ou un mot oral (ex. : /a/ + /m/ + /i/ → <i>ami</i>)						
1.2.3.1 En débutant avec des mots ayant des structures syllabiques simples (ex. : CV, CVC, VC), puis en continuant avec des mots comportant des structures syllabiques plus complexes (ex. : CCV, CVCC, CCVC)		★ O	☀	☀	☀	☀

¹³ La majorité des élèves développent leur conscience syllabique avant leur entrée au primaire. Il s'avère toutefois pertinent d'y revenir en début de 1^{re} année afin d'activer les connaissances antérieures des élèves. Néanmoins, c'est le développement de leur conscience phonémique qui nourrira leur capacité à décoder et à encoder la langue écrite.

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés								
Conscience langagière à l’oral			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2 Développe sa conscience morphologique								
2.1 Identifie certaines unités minimales porteuses de sens (morphèmes) dans un mot à l’oral (ex. : <i>refaire, fillette</i>)			→ O	→ O	★ O	★ O	☼	☼
2.2 Nomme des mots de la même famille morphologique qu’un mot donné (ex. : <i>fleur/fleurir</i>)			→ O	→ O	★ O	★ O	☼	☼

Conscience langagière à l'écrit

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation		O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés		Informations complémentaires sur la légende				
Conscience langagière à l'écrit			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et utilise différentes conventions liées à l'écrit								
1.1 Un mot écrit est constitué d'une ou plusieurs lettres			★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.2 Un mot écrit se délimite par des blancs graphiques			★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.3 Le sens des mots écrits n'est pas représenté par le nombre de lettres ni par leur grosseur (ex. : le mot écrit <i>train</i> , qui est court, correspond à un objet qui est gros et long)			★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.4 Une phrase est constituée d'un ou plusieurs mots écrits qui représentent une idée			★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.5 Une phrase se caractérise par la présence, dans le bon ordre, de tous les mots nécessaires pour permettre sa compréhension			★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.6 Une phrase peut tenir sur une ou plusieurs lignes			★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.7 La lecture et l'écriture se font de gauche à droite et de haut en bas			★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼

Geste graphomoteur

Le développement de la graphomotricité s’amorce lors des activités de motricité fine que les enfants vivent dans leur milieu familial, à la garderie ou à l’éducation préscolaire, ces activités leur permettant de découvrir avec quelle main ils sont le plus à l’aise pour écrire. Au primaire, à travers une diversité d’activités, les élèves développent un geste efficace et une posture confortable qui leur permettront d’écrire rapidement et lisiblement, dans le cas de l’écriture manuscrite, ou précisément, dans le cas de l’écriture tapuscrite. En d’autres mots, le but poursuivi est d’amener les élèves à automatiser leur geste graphomoteur. Grâce à cette automatisation, qui libérera des ressources cognitives, ils pourront se concentrer sur d’autres aspects de l’écriture, dont la génération et l’organisation des idées, le choix des mots, la formulation des énoncés et le respect des normes orthographiques.

Écriture manuscrite

Légende :		→ : Appropriation	O : Communiquer oralement	Informations complémentaires sur la légende					
		« : Consolidation	L : Lire						
		↻ : Réutilisation	É : Écrire						
Écriture manuscrite				1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
				1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1. Développe son geste graphomoteur									
1.1 Forme les lettres minuscules et majuscules en écriture script et en écriture cursive en respectant le tracé (le point de départ et la direction du trait)									
1.1.1 Sur des feuilles unies sans trottoir				★ É	↻	↻	↻	↻	↻
1.1.2 Sur des feuilles lignées avec trottoir									
1.1.2.1 En positionnant les lettres minuscules <i>a, c, e, i, m, n, o, r, s, u, v, w, x</i> et <i>z</i> en écriture scripte et les lettres minuscules <i>a, c, e, i, m, n, o, r, s, u, v, w</i> et <i>x</i> en écriture cursive dans l’interligne du centre				→ É	★ É	↻	↻	↻	↻
1.1.2.2 En positionnant les lettres minuscules <i>b, d, f, h, k, l</i> et <i>t</i> en écriture script et les lettres minuscules <i>b, d, h, k, l</i> et <i>t</i> en écriture cursive dans l’interligne du centre et la ligne supérieure				→ É	★ É	↻	↻	↻	↻
1.1.2.3 En positionnant les lettres minuscules <i>g, j, p, q</i> et <i>y</i> en écriture script et les lettres minuscules <i>g, j, p, q, y</i> et <i>z</i> en écriture cursive dans l’interligne du centre et la ligne inférieure				→ É	★ É	↻	↻	↻	↻
1.1.2.4 En positionnant les lettres majuscules dans l’interligne du centre et la ligne supérieure				→ É	★ É	↻	↻	↻	↻

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement Informations complémentaires sur la légende « : Consolidation L : Lire ☼ : Réutilisation É : Écrire						
Écriture manuscrite	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.1.3 Sur des feuilles lignées		→ É	→ É	★ É	☼	☼
1.2 Assure un espacement adéquat entre les lettres	→ É	★ É	☼	☼	☼	☼
1.3 Adapte la taille de ses lettres en fonction de l'espace disponible	→ É	→ É	→ É	★ É	☼	☼

Écriture tapuscrite

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement Informations complémentaires sur la légende « : Consolidation L : Lire ☼ : Réutilisation É : Écrire						
Écriture tapuscrite	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1. Développe ses habiletés de saisie au clavier						
1.1 Repère les lettres et les symboles sur un clavier			→ É	→ É	→ É	★ É
1.2 Connaît les fonctionnalités de base d'un clavier (ex. : faire les majuscules, les accents, les signes de ponctuation ou les caractères spéciaux; changer de ligne; effacer)			→ É	→ É	→ É	★ É
1.3 Utilise l'ensemble de ses doigts pour écrire			→ É	→ É	→ É	★ É

Éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux

Bien que l'oral et l'écrit aient plusieurs éléments en commun, l'oral possède ses propres caractéristiques. Les prises de parole, qu'elles soient spontanées ou préparées, amènent notamment la locutrice ou le locuteur à corriger son propos lorsqu'elle ou il commet une erreur, à reformuler pour mieux se faire comprendre, à utiliser les gestes pour appuyer son propos, etc. Les éléments qui composent l'oral peuvent être regroupés en trois catégories : les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux. Ces éléments doivent être adaptés à la situation de communication (au contexte) pour assurer la communication. Ils soutiennent à la fois l'écoute et la prise de parole.

Les éléments verbaux concernent toutes les informations transmises par les mots. Ils permettent à la fois d'entendre et d'énoncer une pensée par un discours ou un texte, de prendre du recul sur une écoute ou une prise de parole et de réfléchir aux règles qui régissent les échanges lors des interactions. Ils regroupent aussi le choix des mots ainsi que les marques grammaticales, lexicales et syntaxiques qu'on trouve à l'écrit.

Les éléments paraverbaux se rapportent à toutes les informations fournies par la voix.

Enfin, les éléments non verbaux sont en lien avec le corps ou le visage ainsi qu'avec le support visuel choisi pour soutenir la prise de parole.

Éléments verbaux

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés								
Éléments verbaux			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît et utilise les éléments verbaux qui créent des conditions propices à l’écoute et à la prise de parole								
1.1 L’obtention de l’intérêt ou le maintien de l’attention à l’aide :								
1.1.1 De mots ou d’ énoncés (phatèmes) (ex. : <i>hein, écoute, n’est-ce pas, vous savez</i>)					→ O	→ O	★ O	★ O
1.1.2 De mots pour interpeller quelqu’un (apostrophe) (ex. : <i>Madame, pouvez-vous répéter? / Louis, c’est à ton tour!</i>)			→ O	→ O	★ O	★ O	☼	☼
2 Reconnaît et utilise les marques grammaticales et lexicales à l’oral								
2.1 Les liaisons								
2.1.1 Les liaisons obligatoires (ex. : <i>Quelles <u>a</u>dorables créatures!</i>)			★ O	★ O	☼	☼	☼	☼
2.1.2 Les liaisons interdites (ex. : <i>Les <u>h</u>aricots étaient trop cuits.</i>)			★ O	★ O	☼	☼	☼	☼
2.2 Les variations audibles du genre et du nombre (désinences) (ex. : <i>chant-</i> + <i>-ons</i> → <i>chantons</i> , * <i>un</i> → <i>une erreur</i> , * <i>chevals</i> → <i>chevaux</i>)			→ O	→ O	★ O	☼	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Éléments verbaux	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.3 L'emploi de l' auxiliaire approprié (ex. : <i>je suis resté, je suis allé, tu es tombé</i>)	→ O	★ O	☼	☼	☼	☼
2.4 Les participes passés des verbes fréquents (ex. : <i>entendu, répondu</i>)			→ O	★ O	★ O	★ O
3 Reconnaît et utilise, le cas échéant, les marques syntaxiques qui indiquent des spécificités liées au discours						
3.1 Le mot-énoncé, qui remplace une phrase complète (ex. : <i>oui, non, si, soit</i>)	★ O	★ O	★ O	★ O	★ O	★ O
3.2 Un mot ou une expression qui équivaut à une ponctuation à l'oral (appui du discours) (ex. : <i>bon, donc, voilà, OK</i>)			→ O	→ O	★ O	★ O

Éléments paraverbaux

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Éléments paraverbaux	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît le rôle des éléments paraverbaux à l'écoute et les utilise pour soutenir sa prise de parole						
1.1 La prononciation ¹⁴ (ex. : <i>draitte et droite, moé et moi</i>)	→ O	→ O	→ O	→ O	→ O	→ O
1.2 Le volume	★ O	★ O	★ O	★ O	☼	☼
1.3 Le débit	→ O	→ O	★ O	★ O	☼	☼
1.4 L'intonation		→ O	→ O	→ O	★ O	★ O
1.5 Différents types de pauses : respiratoire (pour reprendre son souffle), grammaticale (pour indiquer la fin d'une intervention ou délimiter des groupes de mots ou des idées) et d'hésitation (silencieuse ou sonore)			→ O	→ O	★ O	★ O

¹⁴ La prononciation peut faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considérée au moment de constituer le résultat au bulletin.

Éléments non verbaux

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées Informations complémentaires sur la légende ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés						
Éléments non verbaux	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît, utilise et adapte les éléments non verbaux qui créent des conditions propices à l'écoute et à la prise de parole						
1.1 Le regard	★ O	★ O	☼	☼	☼	☼
1.2 La posture	★ O	★ O	☼	☼	☼	☼
1.3 Les mimiques, le sourire	→ O	★ O	☼	☼	☼	☼
1.4 Les conduites sociales adéquates et les gestes d'ouverture, d'appui ou d'encouragement (ex. : applaudissements, signes de tête)	→ O	★ O	★ O	☼	☼	☼
2 Reconnaît et corrige les obstacles non verbaux à la communication						
2.1 Les perturbations physiques (ex. : main devant la bouche, dos tourné, capuchon devant les yeux)	→ O	★ O	★ O	☼	☼	☼
3 Reconnaît et utilise le matériel qui soutient l'écoute et la prise de parole						
3.1 À l'aide de divers objets (ex. : image, illustration, jouet, livre)	→ O	★ O	☼	☼	☼	☼
3.2 À l'aide d'un soutien à la communication (ex. : affiche, maquette, chanson, diaporama, extrait vidéo)		→ O	→ O	★ O	★ O	★ O
3.3 En portant attention aux caractéristiques du soutien choisi (ex. : lisibilité, maniabilité, pertinence)				→ O	★ O	★ O

Outils de soutien à l'apprentissage

Les outils de référence ont considérablement évolué au fil des ans. Autrefois exclusivement imprimés, ils se présentent maintenant souvent sur support numérique. En posture de réception, les élèves peuvent consulter divers outils, des plateformes ou des dictionnaires numériques pour affiner leur compréhension de certains mots. En posture de production, les outils d'aide à l'apprentissage permettent d'accroître l'autonomie des élèves dans la rédaction, la révision, l'amélioration et la correction de leurs textes.

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation								O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés		Informations complémentaires sur la légende			
Outils de soutien à l'apprentissage							1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		
							1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	
1 S'initie à un éventail de dictionnaires numériques et imprimés													
1.1 Dictionnaire visuel, dictionnaire mural, outils créés par l'enseignante ou l'enseignant ou par les élèves							→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼	
1.2 Dictionnaire unilingue français													
1.2.1 La connaissance de l'ordre alphabétique permet de trouver un mot dans un dictionnaire							→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	
1.2.2 Divers éléments composent un article dans un dictionnaire													
1.2.2.1 Des abréviations (ex. : <i>n. m.</i> pour « nom masculin », <i>fam.</i> pour « familier »)									→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	
1.2.2.2 La classe de mots et le genre des noms et des pronoms									→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	
1.2.2.3 La forme féminine des noms et des adjectifs qui changent de forme selon le genre									→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	
1.2.2.4 La forme plurielle des noms et des adjectifs quand elle est irrégulière									→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	
1.2.2.5 La présence d'autant de définitions que le mot a de sens							→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	
1.2.2.6 La présence d' exemples qui fournissent généralement les cooccurrents les plus fréquents du mot									→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	
1.2.2.7 La présence de mots appartenant à la même famille , de synonymes , d' antonymes ou d' expressions									→ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	
1.2.2.8 Le registre de langue , quand il n'est pas standard											→ OLÉ	★ OLÉ	

Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation							O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés		Informations complémentaires sur la légende	
Outils de soutien à l'apprentissage				1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		
				1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	
1.2.3 Les homonymes font l'objet de deux articles dans le dictionnaire quand leurs sens sont très éloignés (ex. : il y a deux articles pour <i>avocat</i> , soit un pour le métier et un pour le fruit)						→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	
1.3 Dictionnaire de synonymes						→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	
1.4 Dictionnaire de cooccurrences						→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	
2 S'approprie l'organisation d'un tableau de conjugaison (numérique ou imprimé)										
2.1 Les modes personnels et impersonnels , temporels et intemporels						→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	
2.2 Les temps simples et composés						→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	
2.3 Les pronoms de conjugaison marquant les personnes						★ OLÉ	☼	☼	☼	
2.4 L'absence de pronom de conjugaison										
2.4.1 Avec les modes impersonnels						★ OLÉ	☼	☼	☼	
2.4.2 Avec l' impératif présent								★ OLÉ	☼	
2.5 Le radical et la terminaison						→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	
3 S'initie à une grammaire (numérique ou imprimée) destinée au primaire										
3.1 Recourt à la table des matières ou à l' index pour trouver une règle grammaticale								→ OLÉ	★ OLÉ	
3.2 Recourt aux éléments qui permettent d'illustrer une règle grammaticale										
3.2.1 L'énoncé								→ OLÉ	★ OLÉ	
3.2.2 Le ou les exemples								→ OLÉ	★ OLÉ	
4 Se familiarise avec un outil d'aide à la correction orthographique intégré à un traitement de texte								→ É	→ É	
5 Formule une requête dans un moteur de recherche à l'aide de mots-clés								→ É	→ É	

PRÉSENTATION DU CADRE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES – FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, AU PRIMAIRE

Considérations générales

Dans la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, l'évaluation s'appuie sur le cadre d'évaluation des apprentissages afférent à chacun des programmes d'études. Ce document constitue une référence incontournable pour le personnel enseignant, puisqu'il présente les critères d'évaluation qui doivent être utilisés pour les tâches évaluatives. Prescrit par le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, le cadre d'évaluation des apprentissages présente aussi les balises à respecter pour la constitution des résultats des élèves qui figureront dans les bulletins¹⁵, notamment les pondérations des compétences qui sont utilisées pour établir le résultat disciplinaire des élèves.

L'évaluation pour l'aide à l'apprentissage

L'évaluation en cours d'apprentissage vise principalement à soutenir la progression des élèves à l'aide de rétroactions pertinentes et claires, ce qui favorise leurs apprentissages. Elle permet de réguler à la fois la démarche d'apprentissage des élèves et la démarche pédagogique des enseignantes et enseignants. Au fur et à mesure des apprentissages réalisés, le personnel enseignant peut informer régulièrement les élèves sur leurs forces et leurs défis, et proposer des mesures d'enrichissement ou de soutien adaptées. De leur côté, les élèves s'appuient sur ces rétroactions pour bonifier leurs apprentissages et graduellement les prendre en charge.

L'évaluation pour la reconnaissance des apprentissages

L'évaluation, dans sa fonction de reconnaissance, vise à rendre compte des apprentissages réalisés par les élèves durant une période donnée, en tenant compte des exigences du programme d'études. Vers la fin d'une séquence d'apprentissage, d'une étape ou d'une année scolaire, elle permet de vérifier dans quelle mesure les élèves satisfont à ces exigences et de constituer les résultats qui figureront dans le bulletin¹⁶.

Le bulletin sert notamment à informer les parents sur les résultats obtenus par leur enfant. Cet outil de communication permet aussi aux personnes qui assurent la continuité dans la formation de l'élève de prendre des décisions éclairées quant à son admission dans un autre secteur de formation ou dans l'ordre d'enseignement suivant, ou en ce qui concerne le soutien qui devrait lui être fourni. Cette reconnaissance des apprentissages est donc essentielle pour la prise de décisions administratives éclairées et concertées.

La planification de l'évaluation des apprentissages

La planification pédagogique du personnel enseignant doit tenir compte des deux fonctions de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des apprentissages. La fonction de l'évaluation à privilégier est déterminée selon l'intention pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant, la période de l'année, le contexte, la nature des décisions à prendre et des actions à mener ainsi que les traces recueillies auprès des élèves. À titre d'exemple, avant le début d'une séquence d'apprentissage,

¹⁵ Voir les 1^{er} et 3^e alinéas de l'article 30.2 du [régime pédagogique](#) à ce sujet.

¹⁶ En ce qui concerne la fréquence de communication des résultats, voir l'article 30.1 du régime pédagogique.

le personnel enseignant peut évaluer les acquis des élèves afin d'ajuster sa planification pédagogique en fonction des besoins et des capacités de l'ensemble du groupe, et ainsi offrir des conditions favorables à la réalisation des apprentissages à venir. Par la suite, au fil des nouveaux apprentissages, l'évaluation permet de s'assurer de la compréhension des élèves et d'intervenir pour mieux la soutenir, le cas échéant.

Certaines traces recueillies auprès des élèves tout au long de l'étape, dans une perspective d'aide à l'apprentissage, peuvent servir aux fins de reconnaissance des apprentissages si l'enseignante ou l'enseignant détermine, en dernière analyse, qu'elles sont pertinentes pour appuyer son jugement. Par ailleurs, il est à noter qu'une même tâche évaluative peut remplir ces deux fonctions pour un ou plusieurs élèves, selon la décision de l'enseignante ou de l'enseignant. Dans cette perspective, l'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage.

La place des connaissances dans l'évaluation

Les connaissances sont au cœur des apprentissages des élèves, car elles sont à la base même des programmes enseignés à l'école. C'est par les connaissances, point de départ des apprentissages, puis par les liens qui les unissent que les élèves développent leur compréhension des notions simples et plus complexes, nécessaires au développement des compétences. Elles doivent donc être acquises, comprises, appliquées et mobilisées. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, le personnel enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages. Pour ce qui est du critère *Maîtrise des connaissances*, il peut être utilisé pour vérifier si les élèves possèdent ou non les connaissances requises pour être en mesure de les mobiliser dans des tâches sollicitant la ou les compétences visées.

L'utilisation des critères et la constitution d'un résultat au bulletin

Les critères d'évaluation sont interreliés et, bien qu'ils ne soient pas pondérés, le personnel enseignant doit s'assurer de les utiliser de manière équilibrée dans sa pratique évaluative, puisque chacun d'eux est important et permet de rendre compte d'un ensemble d'apprentissages réalisés par les élèves. Toutefois, leur importance relative peut varier selon le contenu du programme propre à une année d'études selon le moment de l'année. Le choix des critères d'évaluation par le personnel enseignant s'effectue selon la planification pédagogique de l'apprentissage et de l'évaluation de l'étape en cours : il doit s'accorder à l'enseignement reçu par les élèves. Par ailleurs, selon la tâche évaluative, certains critères peuvent ne pas être considérés.

Au moment de constituer un résultat aux fins du bulletin, et notamment à la dernière étape d'une année scolaire, le personnel enseignant devrait considérer l'ensemble des critères. Ce faisant, il s'assure de porter un regard global sur les apprentissages des élèves.

Pour favoriser une compréhension commune des critères, des informations complémentaires sont fournies aux pages suivantes.

Le rôle du personnel enseignant au regard du cadre d'évaluation des apprentissages

Le cadre d'évaluation est d'application obligatoire, mais il appartient au personnel enseignant de choisir les moyens et les outils qu'il juge appropriés pour évaluer les apprentissages des élèves¹⁷, que ce soit pour l'aide à l'apprentissage ou la reconnaissance des apprentissages. Les moyens choisis par le personnel enseignant prennent la forme de différentes tâches évaluatives. Par exemple, il peut observer ses élèves de manière informelle, converser avec eux lors d'un entretien ou leur demander de réaliser une production courte ou longue, à l'oral ou à l'écrit.

¹⁷ Selon l'article 19 de la [Loi sur l'instruction publique](#), l'enseignant a le droit « de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés », à l'exception des épreuves imposées par le ministre ou de celles imposées par l'organisme scolaire (voir l'article 231 de la [Loi sur l'instruction publique](#) au sujet des épreuves imposées).

Introduction à l'évaluation des apprentissages – *Français, langue d'enseignement, au primaire*

Présentation des critères d'évaluation

Les tâches évaluatives proposées par l'enseignante ou l'enseignant sont au centre de l'évaluation. Elles permettent de recueillir des informations sur le développement des compétences des élèves.

Les schémas des pages suivantes présentent les critères d'évaluation associés aux trois compétences en français, langue d'enseignement : *Communiquer oralement selon des modalités variées*, *Lire des textes variés* et *Écrire des textes variés*. Pour chaque compétence, les critères sont regroupés dans le schéma selon qu'ils relèvent de la posture de réception ou de la posture de production, sauf pour le critère *Maîtrise des connaissances*.

Les critères liés aux postures de réception et de production permettent d'évaluer la mobilisation des connaissances dans l'exercice de la compétence. Le critère *Maîtrise des connaissances*, quant à lui, sert à évaluer une ou des connaissances ciblées, choisies parmi les contenus du programme. Dans ce cas, les connaissances constituent alors l'objet même de l'évaluation.

Lorsqu'une tâche vise à évaluer la mobilisation des connaissances, l'enseignante ou l'enseignant peut fonder son jugement sur l'ensemble des critères associés à une posture ou sur certains d'entre eux.

Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation

Les tableaux des pages suivantes présentent les précisions qui permettent d'associer des contenus d'apprentissage aux critères d'évaluation. Les précisions précédées d'une puce ronde correspondent aux principales dimensions des critères. Celles précédées d'un tiret facilitent la compréhension de ces dimensions.

Selon l'intention pédagogique, dans une tâche évaluative, les précisions peuvent être prises en compte en tout ou en partie.

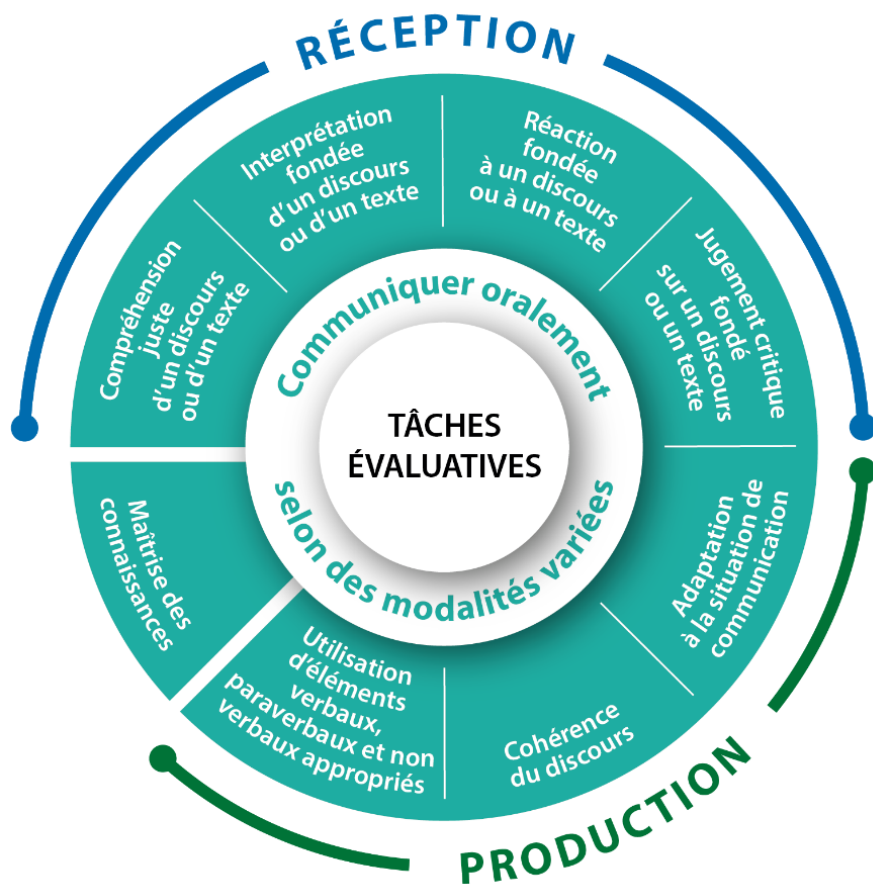
La légende du programme d'études guide les décisions pour l'aide à l'apprentissage et pour la reconnaissance des apprentissages. Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, tout contenu peut faire l'objet d'une rétroaction à l'élève (→ : *appropriation*, ★ : *consolidation*, ☼ : *réutilisation*). Cependant, pour constituer le résultat au bulletin, les contenus d'apprentissage retenus par le personnel enseignant doivent être ceux indiqués dans le programme comme *consolidation* (★) ou *réutilisation* (☼).

Le recours à des [stratégies](#) appropriées et l'utilisation efficace d'[outils de soutien à l'apprentissage](#) peuvent faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doivent pas être considérés au moment de constituer le résultat au bulletin.

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

Présentation des critères d'évaluation

Schéma 15 – Critères d'évaluation de la compétence
Communiquer oralement selon des modalités variées



Notes

- Dans cette section, les termes *discours* et *texte* peuvent référer à une partie ou à la totalité d'un discours ou d'un texte, ou à un ensemble de discours ou de textes, y compris aux éléments modaux de ceux-ci.
- En posture de production, bien que les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux soient liés à l'intention de communication et à la situation de communication, ils sont regroupés dans un critère distinct compte tenu de leur spécificité en communication orale.
- L'interaction est considérée dans les critères de production, bien qu'elle mobilise également la réception, car son évaluation repose sur l'observation des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux utilisés par l'élève.

Pondération de la compétence pour la constitution du résultat au bulletin

- 1^{er} et 2^e cycle : 30 %
- 3^e cycle : 20 %

Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation

Compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Réception	Compréhension juste d'un discours ou d'un texte	• Attribution du sens approprié aux mots et aux expressions, aux informations explicites et aux informations implicites • Construction du sens global juste du discours ou du texte
	Interprétation fondée d'un discours ou d'un texte	• Attribution d'une ou plusieurs significations personnelles plausibles au discours ou au texte • Justification pertinente de son ou ses interprétations, qui s'appuie sur son bagage langagier et culturel ainsi que sur des indices liés au discours ou au texte
	Réaction fondée à un discours ou à un texte	• Identification d'un ou plusieurs effets que le discours ou le texte provoque chez soi • Justification pertinente de sa ou ses réactions, qui s'appuie sur son bagage langagier et culturel ainsi que sur des exemples ou des extraits issus du discours ou du texte
	Jugement critique fondé sur un discours ou un texte	• Formulation d'un jugement critique à l'aide d'un ou plusieurs critères qui permettent de porter un regard distancié sur le discours ou le texte • Justification pertinente de son jugement critique, qui s'appuie sur son bagage langagier et culturel, sur des exemples ou des extraits issus du discours ou du texte et, s'il y a lieu, sur d'autres discours ou d'autres textes connus • Comparaison pertinente du discours ou du texte à d'autres discours ou à d'autres textes

Compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Production	Adaptation à la situation de communication	Prise de parole individuelle ou interaction • Réalisation de l'intention de communication en fonction des paramètres de la situation de communication - Respect de l'intention de communication - Prise en compte des caractéristiques du genre et de la forme - Prise en compte des caractéristiques de la ou du destinataire • Contenu approprié du discours - Pertinence du contenu - Suffisance du contenu
	Cohérence du discours	Prise de parole individuelle ou interaction • Organisation et progression appropriées de l'information - Ajout d'informations nouvelles - Emploi approprié d'organiseurs textuels et de marqueurs de relation - Présentation des idées selon un ordre logique, chronologique ou séquentiel • Reprise appropriée de l'information - Emploi approprié de substituts
	Utilisation d'éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux appropriés	Prise de parole individuelle ou interaction • Éléments verbaux adaptés à l'intention de communication et à la situation de communication - Phatèmes et apostrophes appropriés - Syntaxe, vocabulaire, registre de langue, forme des mots, variations audibles des accords, liaisons, auxiliaires de conjugaison et participes passés appropriés - Autocorrection appropriée des énoncés • Éléments paraverbaux adaptés à l'intention de communication et à la situation de communication - Prononciation appropriée* - Volume, débit, intonation et pauses appropriés

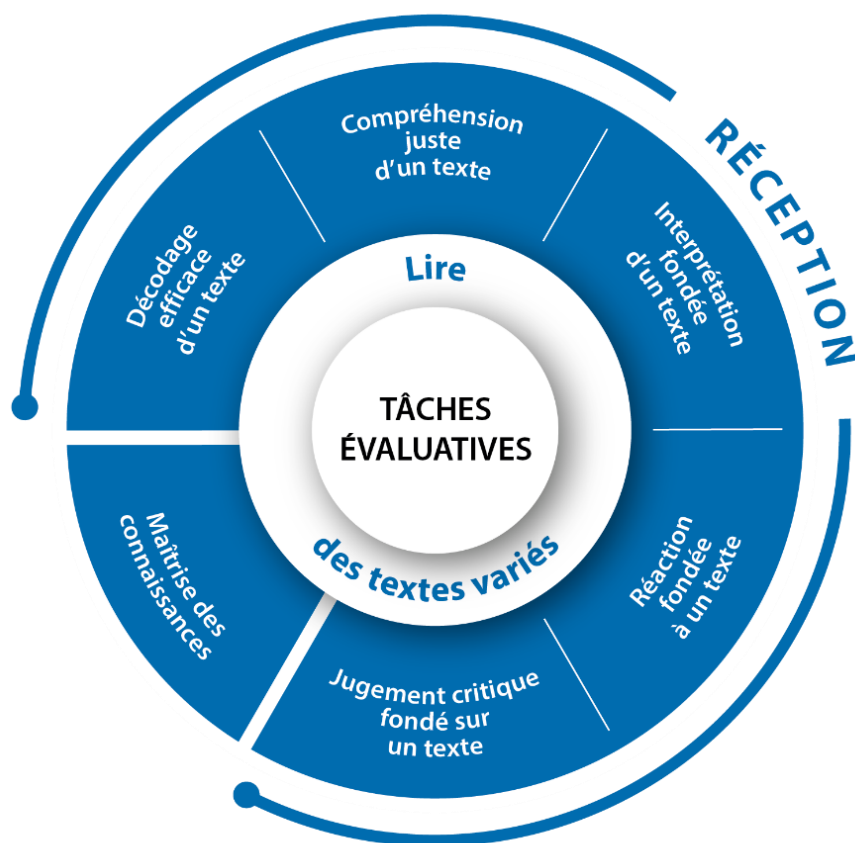
Compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Production		• Éléments non verbaux adaptés à l'intention de communication et à la situation de communication - Regard, posture, mimiques, sourires, conduites sociales et gestes d'ouverture, d'appui et d'encouragement appropriés - Matériel de soutien à la prise de parole approprié • Interaction • Respect de règles convenues - Amorce et fin appropriées - Moments appropriés des interventions • Participation appropriée au maintien de l'interaction - Expression appropriée de ses doutes et de ses hypothèses - Soutien et valorisation appropriés des propos de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur à travers une posture de réception active - Validation de sa compréhension et utilisation appropriée de moyens pour surmonter les obstacles à la communication - Adaptation aux rétroactions de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur
	Maîtrise des connaissances	• Acquisition, compréhension juste ou application appropriée d'une ou plusieurs connaissances du programme

* La prononciation appropriée peut faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considérée au moment de constituer le résultat au bulletin.

Évaluation de la compétence *Lire des textes variés*

Présentation des critères d'évaluation

Schéma 16 – Critères d'évaluation de la compétence
Lire des textes variés



Notes

- Dans cette section, le terme *texte* peut référer à une partie ou à la totalité d'un texte, ou à un ensemble de textes, y compris aux éléments modaux de ceux-ci.
- Bien que le critère *Décodage efficace d'un texte* puisse s'observer par la lecture oralisée, les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui relèvent de la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* ne doivent pas être pris en considération dans ce critère.

Pondération de la compétence pour la constitution du résultat au bulletin

- 1^{er} cycle : 50 %
- 2^e et 3^e cycle : 40 %

Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation

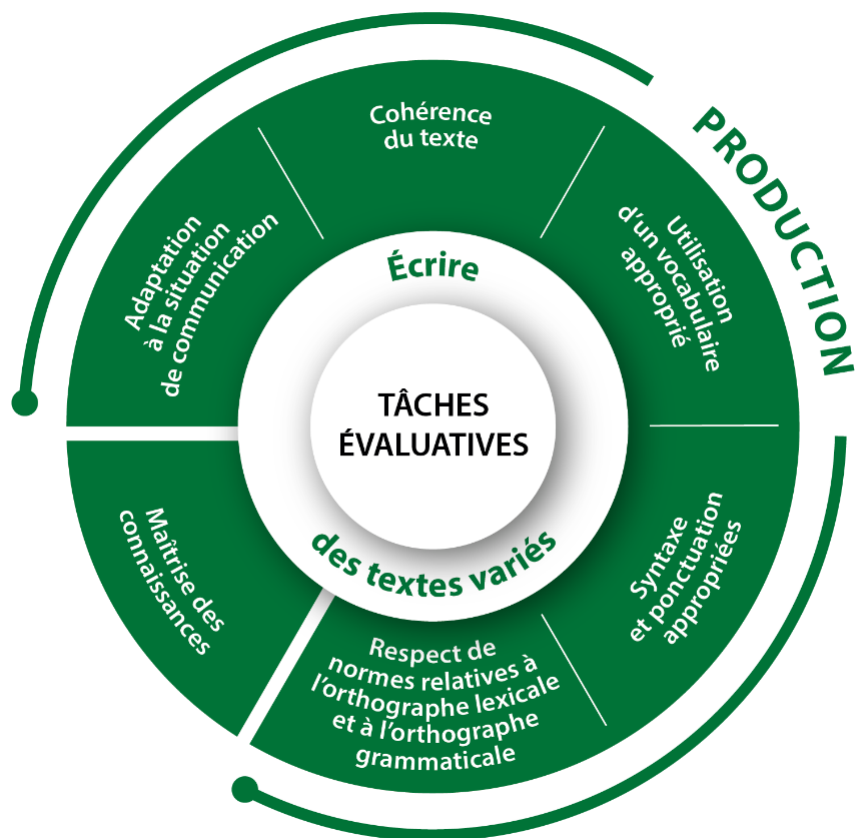
Compétence <i>Lire des textes variés</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Réception	Décodage efficace d'un texte	- Exactitude du décodage - Segmentation syllabique appropriée - Maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes - Fusion phonémique appropriée - Respect des régularités orthographiques - Prise en compte des lettres muettes - Automaticité du décodage - Identification rapide de mots fréquents - Rythme de lecture respectant la ponctuation*
	Compréhension juste d'un texte	- Attribution du sens approprié aux mots et aux expressions, aux informations explicites et aux informations implicites - Construction du sens global juste du texte
	Interprétation fondée d'un texte	- Attribution d'une ou plusieurs significations personnelles plausibles au texte - Justification pertinente de son ou ses interprétations, qui s'appuie sur son bagage langagier et culturel ainsi que sur des indices liés au texte
	Réaction fondée à un texte	- Identification d'un ou plusieurs effets que le texte provoque chez soi - Justification pertinente de sa ou ses réactions, qui s'appuie sur son bagage langagier et culturel ainsi que sur des exemples ou des extraits issus du texte
	Jugement critique fondé sur un texte	- Formulation d'un jugement critique à l'aide d'un ou plusieurs critères qui permettent de porter un regard distancié sur le texte - Justification pertinente de son jugement critique, qui s'appuie sur son bagage langagier et culturel, sur des exemples ou des extraits issus du texte et, s'il y a lieu, sur d'autres textes connus - Comparaison pertinente du texte à d'autres textes
	Maîtrise des connaissances	Acquisition, compréhension juste ou application appropriée d'une ou plusieurs connaissances du programme

* Le rythme de lecture respectant la ponctuation peut faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré au moment de constituer le résultat au bulletin.

Évaluation de la compétence *Écrire des textes variés*

Présentation des critères d'évaluation

Schéma 17 – Critères d'évaluation de la compétence
Écrire des textes variés



Note

- Le geste graphomoteur et les éléments liés à la mise en page, dont la calligraphie, peuvent faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doivent pas être considérés au moment de constituer le résultat au bulletin.

Pondération de la compétence pour la constitution du résultat au bulletin

- 1^{er} cycle : 20 %
- 2^e cycle : 30 %
- 3^e cycle : 40 %

Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation

Compétence <i>Écrire des textes variés</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Production	Adaptation à la situation de communication	• Réalisation de l'intention de communication en fonction des paramètres de la situation de communication - Respect de l'intention de communication - Prise en compte des caractéristiques du genre et de la forme - Prise en compte des caractéristiques de la ou du destinataire • Contenu approprié du texte - Pertinence du contenu - Suffisance du contenu
	Cohérence du texte	• Organisation et progression appropriées de l'information - Ajout d'informations nouvelles - Emploi approprié d'organiseurs textuels et de marqueurs de relation - Regroupement adéquat des idées en paragraphes - Présentation des idées selon un ordre logique, chronologique ou séquentiel • Reprise appropriée de l'information - Emploi approprié de substituts
	Utilisation d'un vocabulaire approprié	• Justesse des mots et des expressions - Sens propre approprié des mots et des expressions - Sens figuré approprié des mots et des expressions • Variété des mots - Mots et expressions différents pour désigner ou décrire une même réalité • Précision des mots - Mots et expressions désignant ou décrivant avec netteté des réalités • Registre de langue approprié

Compétence <i>Écrire des textes variés</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Production	Syntaxe et ponctuation appropriées	• Syntaxe appropriée - Construction appropriée des phrases et des groupes syntaxiques • Variété des phrases - Utilisation de phrases de longueurs, de formes ou de types divers • Ponctuation appropriée - Délimitation appropriée des phrases graphiques - Utilisation appropriée de la virgule • Utilisation appropriée des marques de paroles rapportées
	Respect de normes relatives à l'orthographe lexicale et à l'orthographe grammaticale	• Respect de normes relatives à l'orthographe lexicale - Maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes - Respect de régularités orthographiques - Conformité de la graphie des mots issus de la <i>Liste orthographique</i> et des autres mots à l'étude - Conjugaison appropriée (radical) • Respect de normes relatives à l'orthographe grammaticale - Accords appropriés dans et entre les groupes de mots - Conjugaison appropriée (terminaison)
	Maîtrise des connaissances	• Acquisition, compréhension juste ou application appropriée d'une ou plusieurs connaissances du programme

ANNEXE 1 : GLOSSAIRE

TERME	DÉFINITION
Activité d'apprentissage	Démarche d'acquisition de savoirs qui se réalise de façon décontextualisée.
Appétence	Tendance à s'intéresser à un domaine, à une activité ou à un objet (ex. : développer son appétence pour la langue française).
Bagage langagier et culturel	Ensemble des connaissances et des savoir-faire qu'une personne a réellement acquis et intégrés, lesquels s'enrichissent et se modulent tout au long de la vie.
Compétence	Savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources.
Traitement phonologique	Composante de la compétence à communiquer oralement en posture de réception qui consiste à recourir à l'ensemble des opérations mentales permettant de percevoir, de discriminer, de segmenter et de mémoriser les unités sonores de la langue, comme les phonèmes et les syllabes, ou la prosodie.
Décodage	Composante de la compétence à lire qui consiste à établir des liens entre les unités écrites et les unités sonores afin d'identifier les mots correctement.
Compréhension	Composante des compétences en posture de réception qui consiste à construire activement le sens spécifique des mots et la cohérence globale d'un discours ou d'un texte en traitant les informations explicites et implicites.
Interprétation	Composante des compétences en posture de réception qui consiste à attribuer des significations personnelles et plausibles aux « blancs » du discours ou du texte à partir d'indices laissés par l'énonciatrice ou l'énonciateur.
Réaction	Composante des compétences en posture de réception qui découle des effets subjectifs créés chez la ou le destinataire par le discours ou le texte.
Jugement critique	Composante des compétences en posture de réception qui résulte d'une distanciation du discours ou du texte au regard de critères impliquant implicitement ou explicitement la prise en compte d'autres discours ou textes.
Idéation	Composante des compétences en posture de production qui repose sur la génération, le développement et l'organisation des idées.
Énonciation	Composante des compétences en posture de production qui consiste à formuler ses idées en énoncés ou en phrases qui respectent la syntaxe propre à l'oral ou à l'écrit; elle implique des choix syntaxiques et lexicaux.

TERME	DÉFINITION
Composition phonologique	Composante de la compétence à communiquer oralement en posture de production qui consiste à recourir à l'ensemble des unités sonores d'une langue (ex. : phonèmes, syllabes, accent, intonation, rythme) et à leur assemblage pour produire des énoncés oraux de manière intelligible et appropriée.
Encodage	Composante de la compétence à écrire qui consiste à choisir les unités écrites appropriées du code graphique pour transcrire les unités sonores.
Matérialisation	Composante des compétences en posture de production qui consiste à rendre accessible le discours ou le texte produit et qui se réalise différemment à l'oral et à l'écrit.
Contexte signifiant	Situation réelle ou vraisemblable de communication qui a un sens pour l'élève, qui correspond à un usage social de la langue et dans laquelle une compétence est sollicitée pour répondre à un besoin.
Discours	Production langagière dynamique, accompagnée ou non d'éléments modaux, transmise à l'oral (ex. : causerie, débat, exposé oral, discussion, improvisation).
Dominante des genres	Façon de regrouper les genres en fonction de la conduite discursive ou de la séquence textuelle prépondérante (narrative, descriptive, explicative, justificative ou argumentative).
Élément modal	Élément visuel (ex. : image, photographie, graphique, illustration), sonore (ex. : son, chanson, trame sonore) ou cinétique (ex. : mouvement, animation visuelle, geste, transition interactive, vidéo) qui véhicule un sens ou produit un effet chez la ou le destinataire.
Élément verbal	Information transmise à l'oral par les mots.
Élément paraverbal	Information fournie par le son de la voix (ex. : débit, volume).
Élément non verbal	Information fournie par le canal visuel (ex. : posture, gestuelle).
Expérience culturelle	Activité culturelle (ex. : rencontre avec une autrice, visite d'un lieu, visionnement d'un numéro d'humour) dont la planification s'articule en trois temps, soit : la préparation ou l'éveil de l'intérêt (avant), l'immersion ou l'observation active (pendant) et le réinvestissement ou la réflexion (après).
Forme	Véhicule dans lequel se réalise un genre et dont les caractéristiques contribuent à répondre à l'intention de communication.
Genre	Catégorisation attribuée à un ensemble de discours ou de textes partageant des traits semblables qui sont relatifs à leur organisation, à leur structure ainsi qu'à l'usage d'autres ressources langagières et culturelles et qui visent à répondre à une intention de communication.

TERME	DÉFINITION
Groupe syntaxique	Mot ou ensemble de mots organisés autour d'un noyau qui donne son nom au groupe (ex. : groupe du nom (groupe nominal), groupe de l'adjectif (groupe adjectival) ou groupe du verbe (groupe verbal)); il remplit une fonction syntaxique dans la phrase. Un groupe syntaxique peut être formé d'un seul mot ou contenir un autre groupe syntaxique.
Intention de communication	But poursuivi pour répondre à un besoin communicationnel.
Intention pédagogique	Objectif précis que l'enseignante ou l'enseignant fixe pour définir ce qu'elle ou il souhaite faire apprendre aux élèves lors d'une situation donnée.
Intertextualité	Ensemble des liens explicites (ex. : mention d'un nom, rappel d'un titre, citation) ou implicites (ex. : emprunt d'une expression caractéristique ou d'un personnage, pastiche d'un style, parodie d'une manière d'écrire) établis avec une autre autrice ou un autre auteur, un autre discours ou un autre texte.
Littératie	Capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes ¹⁸ .
Métalangage	Langage qui permet de parler de la langue et de réfléchir sur celle-ci.
Paratexte	Ensemble des éléments modaux visuels qui entourent un texte et qui, même sans en faire partie directement, en influencent la compréhension, l'interprétation (ex. : page couverture, mise en page, illustrations, schémas, quatrième de couverture, hyperliens).
Participant de sens	Entité impliquée dans l'action ou l'état exprimé par le verbe (ex. : dans la phrase <i>Samir apporte un cadeau à son ami</i> , les participants de sens sont <i>Samir</i> (la personne qui apporte), <i>cadeau</i> (l'objet apporté) et <i>ami</i> (la personne à qui l'objet est apporté)).
Phrase graphique	Unité syntaxique qui commence par une majuscule et qui se termine par une ponctuation forte (point, point d'exclamation, point d'interrogation, points de suspension). Une même phrase graphique peut contenir plusieurs phrases syntaxiques.
Phrase syntaxique	Association d'un sujet et d'un prédicat, auxquels peuvent s'adjoindre facultativement un ou des compléments de phrase. Plusieurs phrases syntaxiques peuvent former une phrase graphique.
Principe alphabétique	Prise de conscience du fait que les unités écrites (les lettres ou graphèmes) correspondent à des unités sonores du langage oral (les sons ou phonèmes).

¹⁸ Cette [définition de la littératie](#) est celle proposée en 2016 par Nathalie Lacelle, Lizanne Lafontaine, André C. Moreau et Rakia Laroui du Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.

TERME	DÉFINITION
Procédé d'écriture	Choix effectué par l'énonciatrice ou l'énonciateur produisant un effet ou agissant sur la construction de sens et pouvant être lié à l'énonciation, à l'organisation du texte, à la grammaire de la phrase, au lexique et à la variété de langue.
Régulation	Mécanisme de coordination des opérations des composantes d'une compétence permettant d'effectuer des ajustements constants sur les plans cognitif, métacognitif et motivationnel, en temps réel, pour assurer l'efficacité de sa communication, que ce soit en posture de réception ou de production.
Repère culturel	Objet d'apprentissage signifiant sur le plan culturel, dont l'exploitation permet d'enrichir son rapport à soi-même, aux autres ou au monde (ex. : objet de la vie courante, lieu culturel, référence territoriale, image médiatique, événement historique, réalisation artistique ou littéraire).
Répertoire culturel	Cadre de référence normatif lié à la culture, servant à la planification de l'enseignement; il définit à la fois les critères de sélection et les balises annuelles qui entourent les expériences culturelles à faire vivre aux élèves et qui encadrent la diversité des discours et des textes à leur proposer, tant en réception qu'en production.
Rétroaction	Information fournie à l'élève par l'enseignante ou l'enseignant ou par un pair dans le but de lui permettre de vérifier son niveau de maîtrise ou de s'améliorer.
Savoir-faire	Capacité à mobiliser efficacement des ressources (ex. : connaissances, attitudes) pour réaliser une intention de communication.
Situation d'apprentissage	Démarche d'acquisition de savoirs qui se réalise dans un contexte signifiant pour l'élève.
Stratégie	Choix fait par l'élève parmi un répertoire de possibilités pour surmonter une difficulté, accroître son efficacité ou atteindre un but précis.
Texte	Production langagière figée, accompagnée ou non d'éléments modaux, transmise à l'oral ou à l'écrit (ex. : article de journal, livre imprimé de toute forme, numéro d'humour, pièce de théâtre).
Texte complet	Texte oral ou écrit qui comporte toutes les parties caractéristiques d'un genre. Le contraire d'un texte complet serait un extrait (ex. : un texte complet d'un genre à dominante descriptive contiendrait une introduction, un développement et une conclusion; le haïku, quant à lui, est complet lorsqu'il est réparti sur trois vers).

ANNEXE 2 : STRATÉGIES

Les stratégies sont des moyens que choisit l’auditrice ou l’auditeur, la locutrice ou le locuteur, la lectrice ou le lecteur ou la scriptrice ou le scripteur pour bien comprendre le message ou produire son discours ou son texte, à l’oral ou à l’écrit. Elles s’ajoutent aux savoir-faire, qui ne sont pas issus d’un choix, mais bien nécessaires à l’exercice de la compétence sollicitée.

Les stratégies suivantes doivent être enseignées selon les discours et les textes travaillés en classe. L’enseignante ou l’enseignant pourrait cependant, afin d’offrir encore plus de choix selon les besoins observés, en proposer davantage en puisant dans ses propres stratégies ou celles des élèves.

Stratégies à enseigner en communication orale

Les stratégies à enseigner en communication orale	
Posture de réception • Activer ses connaissances générales et spécifiques • Construire une intention d’écoute • Déterminer sa démarche d’écoute selon son intention • Prédire le contenu à partir du contexte • Prendre des notes ou réaliser un schéma, un croquis ou un plan • Ajuster la vitesse d’écoute sur un support numérique enregistré • Revenir sur certains passages sur un support numérique enregistré • Anticiper les obstacles à la communication orale • Exprimer sa compréhension à quelqu’un	Posture de production • Activer ses connaissances générales et spécifiques • Déterminer sa démarche de prise de parole selon son intention • Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire (ex. : œuvre d’art, illustration, objet, personne externe) • Créer une carte d’exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire ou toute autre forme de support pertinent • Se référer à des discours ou à des textes modèles • Anticiper les obstacles à la communication orale • Essayer diverses formulations malgré des répétitions, des maladresses ou des hésitations • Oser s’exprimer en dépit des maladresses syntaxiques • S’enregistrer pour ajuster sa prise de parole

Stratégies à enseigner en lecture

Les stratégies à enseigner en lecture

- Activer ses connaissances générales et spécifiques
- Construire une intention de lecture
- Déterminer sa démarche de lecture selon son intention
- Prédire le contenu à partir du titre, des intertitres ou des éléments graphiques
- Survoler le texte
- Ajuster sa vitesse de lecture
- Relire un mot, une phrase ou un passage du texte
- Utiliser les outils et les fonctions de soutien à l'apprentissage
- Lire à voix haute
- Prendre des notes ou réaliser un schéma, un croquis ou un plan
- Surligner un mot-clé ou un passage-clé
- Utiliser un mot-clé ou une phrase-clé pour annoter
- Exprimer sa compréhension à quelqu'un

Stratégies à enseigner en écriture

Les stratégies à enseigner en écriture

- Activer ses connaissances générales et spécifiques
- Déterminer sa démarche d'écriture selon son intention
- Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire (ex. : œuvre d'art, illustration, objet, personne externe)
- Créer une carte d'exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire, un brouillon ou toute autre forme de support pertinent
- Se référer à des textes modèles
- Relire son texte et faire ressortir l'idée principale de chacun des paragraphes pour assurer l'efficacité de sa progression
- Relire la partie rédigée pour enchaîner la suite
- Lire son texte à voix haute pour identifier les passages à reformuler
- Relire son texte en le considérant sous des angles différents (ex. : variété du vocabulaire, harmonisation des temps verbaux)
- Lire des textes produits par ses pairs ou par des expertes et experts et les comparer au sien
- Recourir à des marques, à des traces ou à des symboles pouvant servir de rappels ou d'aide-mémoire
- Utiliser les outils et les fonctions de soutien à l'apprentissage
- Soumettre son texte à la critique

Stratégies liées à la régulation

Les stratégies liées à la régulation

- S'adapter aux facteurs internes nécessaires à l'atteinte de son objectif : temps, attention, efforts, motivation
- S'adapter aux facteurs externes nécessaires à l'atteinte de son objectif : utilisation des outils à sa disposition, demande d'aide au besoin
- Cerner ses points forts et ses défis
- Évaluer dans quelle mesure les défis fixés ont été relevés
- Reconnaître ce qui peut être fait avec de l'aide et ce qui peut l'être de manière autonome
- Se fixer de nouveaux objectifs
- Dégager ce que la tâche a permis d'ajouter à ses connaissances
- Évaluer sa capacité d'adaptation à des situations de communication variées
- Situer l'apport du discours ou du texte à son bagage langagier et culturel
- Ajuster son objectif ou ses choix en fonction des rétroactions reçues ou des jugements réflexifs qui ont émergé pendant le processus
- Adopter un regard distancié sur le résultat de la tâche
- Évaluer sa démarche et les stratégies utilisées
- Évaluer son niveau d'engagement

ANNEXE 3 : CARTES CONCEPTUELLES DES CONTENUS EN GRAMMAIRE DE LA PHRASE AU PRIMAIRE

L'enseignement de la grammaire vise à mieux faire comprendre aux élèves le fonctionnement de la langue, à leur faire découvrir ses régularités et à leur faire reconnaître son caractère cohérent et structuré, dans des activités contextualisées, mais également décontextualisées. C'est par un travail systématique et réfléchi sur la langue qu'ils construiront des connaissances linguistiques et développeront des compétences d'analyse et de révision.

L'enseignante ou l'enseignant accompagne les élèves, qui recourent à un métalangage pour nommer, décrire et comprendre des phénomènes linguistiques. Ils sont amenés à observer des faits de langue et à analyser son fonctionnement, notamment en recourant aux manipulations syntaxiques ou aux caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques des classes de mots. Ces exercices et ces manipulations leur permettent de vérifier la justesse des phrases et d'assurer leur conformité aux normes.

Les cartes conceptuelles, proposées **selon les cycles** au primaire, présentent de façon ciblée les contenus en grammaire de la phrase qui sont à enseigner. Elles ne se substituent pas au programme.

Légende des cartes conceptuelles

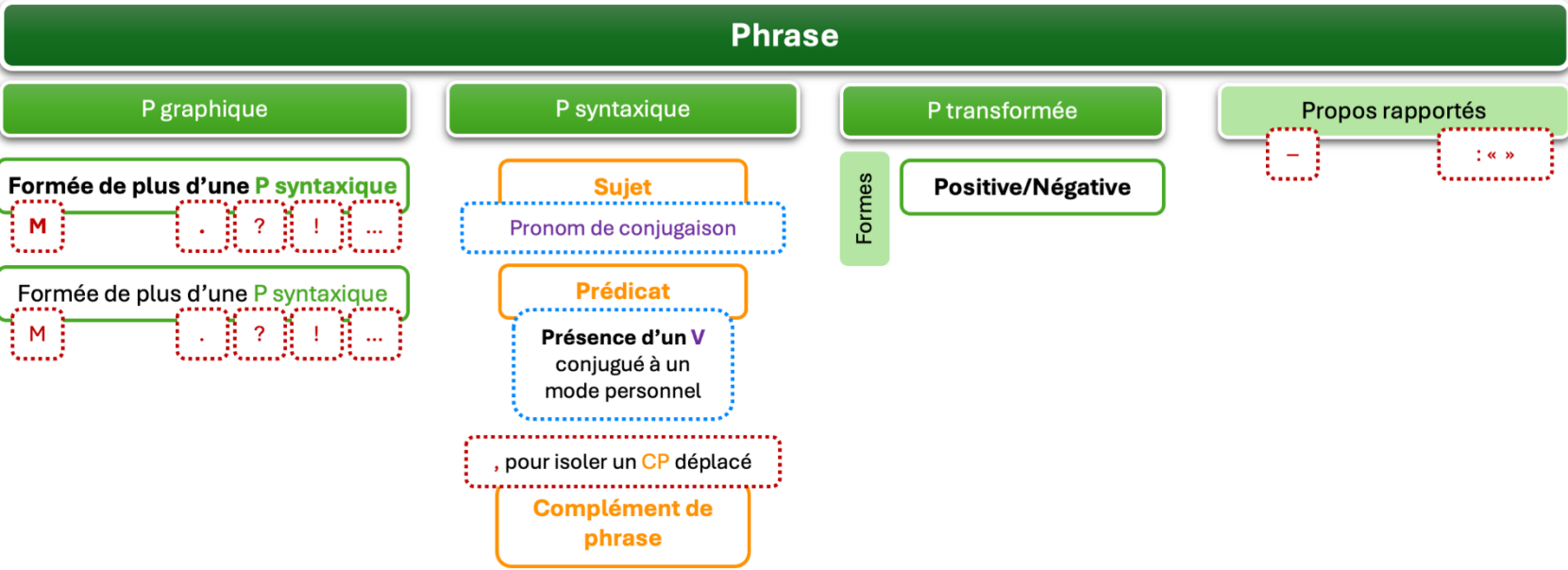
Vert et son dégradé : regroupement de contenus liés à la phrase
Bleu et son dégradé : regroupement de contenus liés aux groupes syntaxiques
Violet et son dégradé : regroupement de contenus liés aux mots
Contour rouge : contenu lié à la ponctuation
Contour orange : contenu lié à la fonction syntaxique
Contour rose : contenu lié aux accords
Contour pointillé : contenu spécifique
Caractères gras : contenu étoilé ou en rayonnement
Caractères normaux : contenu fléché
Gris : contenu pouvant être réinvesti

Adj :	Adjectif
Adv :	Adverbe
C :	Complément
Conj :	Conjonction
CP :	Complément de phrase
Dét :	Déterminant
G :	Groupe de mots
GN :	Groupe du nom
GV :	Groupe du verbe
M :	Majuscule
N :	Nom
P :	Phrase
PP :	Participe passé
Prép :	Préposition
S :	Sujet
V :	Verbe

[] pour encadrer des groupes de mots
() pour marquer un élément facultatif

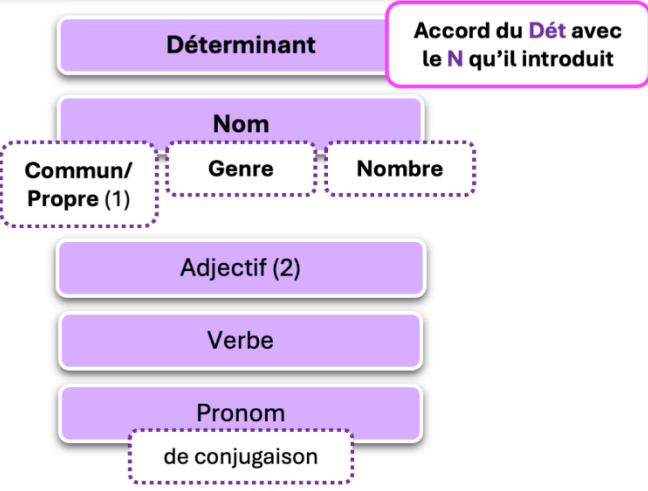
(1) :	1 ^{re} année
(2) :	2 ^e année
(3) :	3 ^e année
(5) :	5 ^e année

Grammaire de la phrase – 1^{er} cycle du primaire

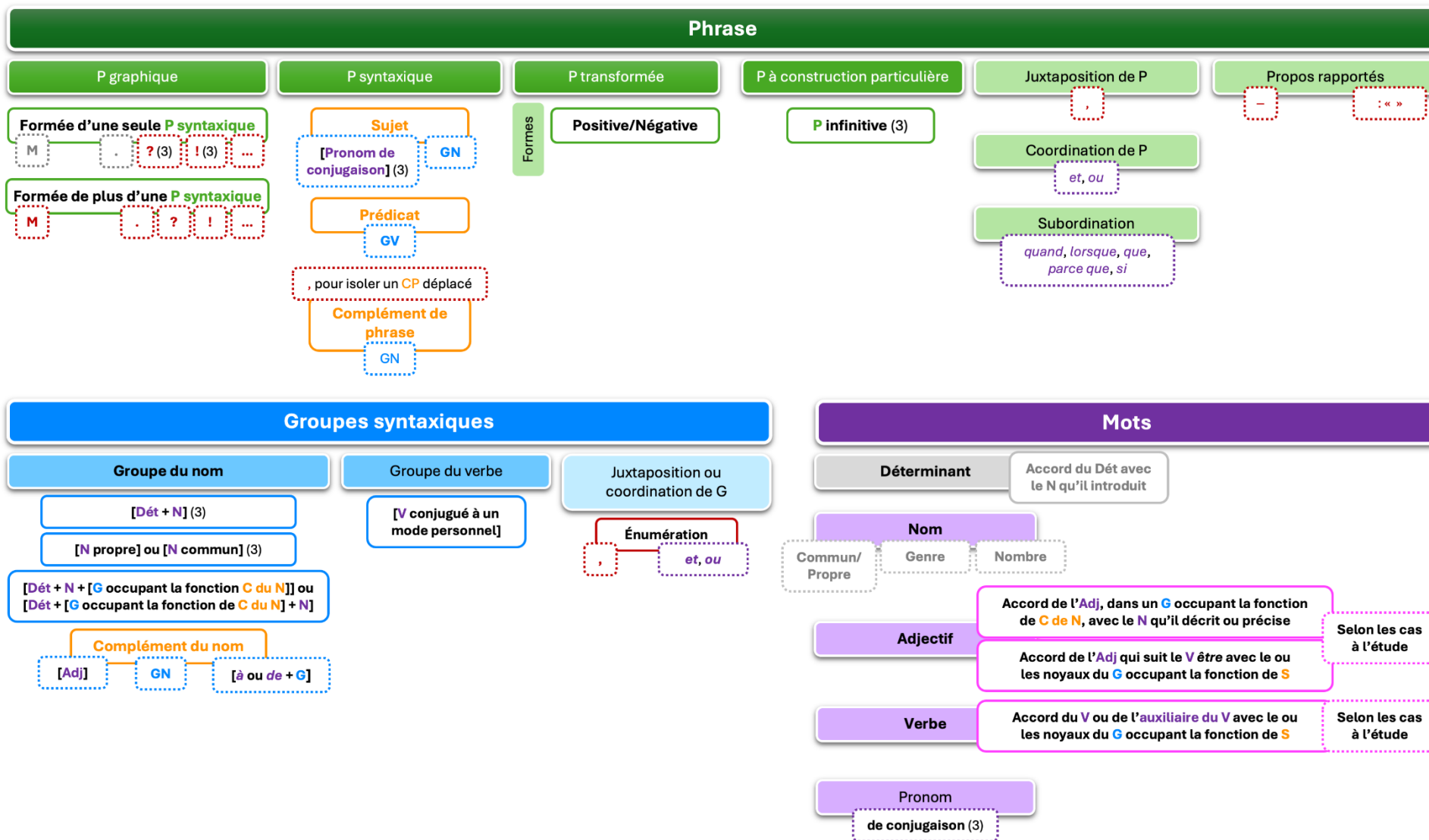


Groupes syntaxiques

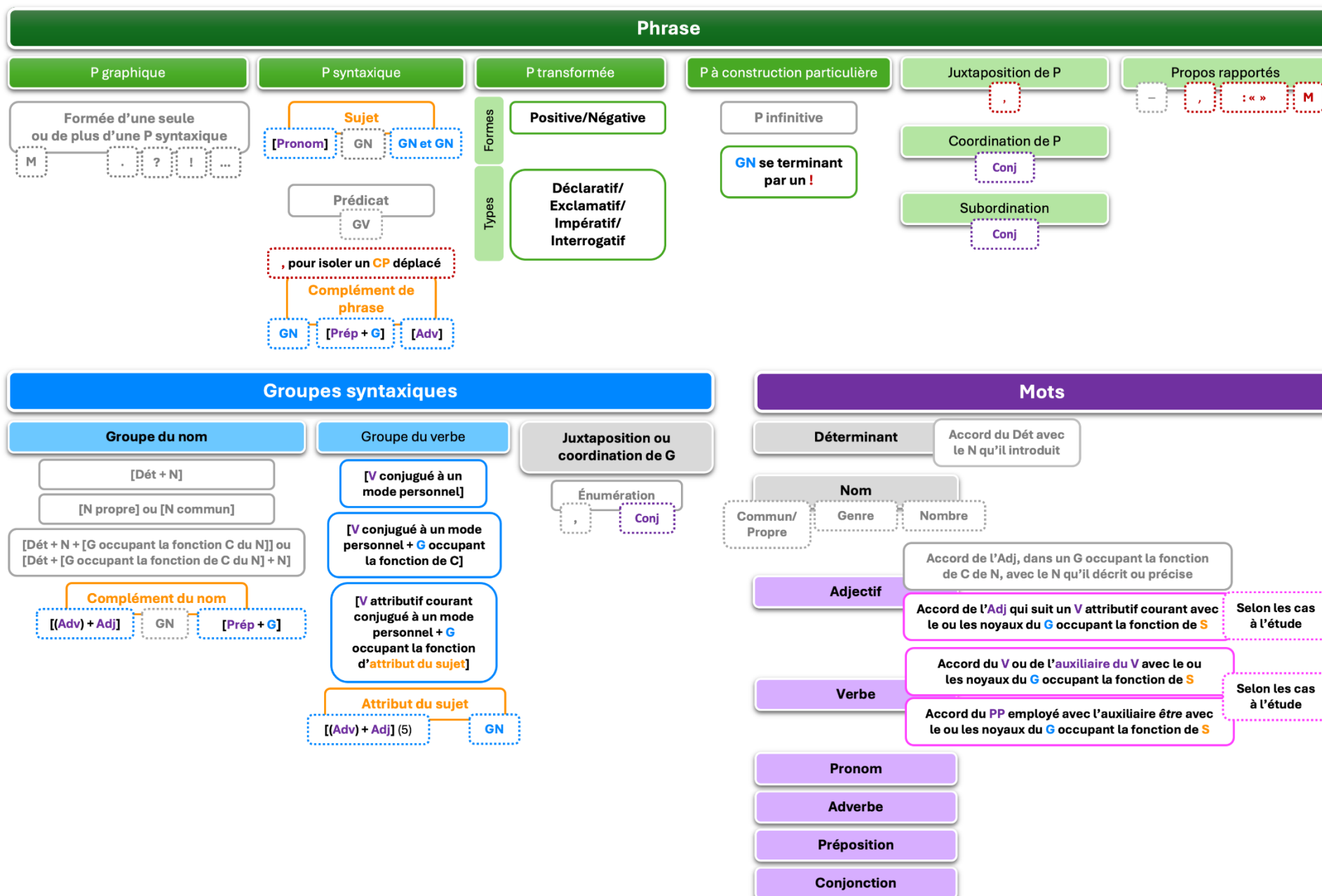
Mots



Grammaire de la phrase – 2^e cycle du primaire



Grammaire de la phrase – 3^e cycle du primaire



ANNEXE 4 : EXEMPLES DE RAISONNEMENT GRAMMATICAL COMPLET

Pour chaque catégorie d'accord à effectuer dans une phrase, on trouve un exemple d'un raisonnement grammatical complet. La justification de ce raisonnement pourra s'effectuer oralement, ou par écrit, à l'aide de preuves et de traces. Les preuves s'appuient alors sur les manipulations syntaxiques employées (ex. : écrire *ne... pas* autour du verbe ou de l'auxiliaire, écrire le pronom qui remplace un groupe du nom qui occupe la fonction de sujet), et les traces traduisent l'analyse effectuée à chaque étape du raisonnement (ex. : écrire V sous le verbe conjugué à un temps simple, mettre le groupe de mots qui occupe la fonction de sujet entre crochets, raturer les groupes de mots occupant la fonction de complément du nom dans un groupe du nom qui occupe la fonction de sujet).

Catégorie d'accord	Exemple de raisonnement grammatical complet
L'accord du déterminant avec le nom	• Identifier le nom et le déterminant qui le précède (ou le déterminant et le nom qui le suit) • Identifier le genre du nom donneur et déterminer son nombre en fonction du sens exprimé • Vérifier les marques de genre et de nombre de chaque mot
Les accords dans le groupe du nom	• Trouver le groupe du nom et identifier le nom noyau (ou trouver le nom noyau et reconstituer le groupe du nom) • Identifier le genre du nom noyau donneur et déterminer son nombre en fonction du sens exprimé • Identifier le déterminant et le ou les adjectifs receveurs d'accord • Vérifier les marques de genre et de nombre de chaque mot
L'accord du verbe conjugué à un temps simple	• Identifier le verbe conjugué à un temps simple et le ou les noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet (ou le ou les noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet et le verbe conjugué à un temps simple) • Déterminer la personne et le nombre du ou des noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet • Trouver la forme infinitive du verbe conjugué, son mode et son temps de conjugaison • Vérifier la terminaison du verbe en fonction de la personne et du nombre du sujet, du temps, du mode et du modèle de conjugaison du verbe
L'accord du verbe conjugué à un temps composé	• Identifier l'auxiliaire et le participe passé du verbe conjugué et le ou les noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet (ou le ou les noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet et l'auxiliaire et le participe passé du verbe conjugué) • Déterminer la personne, le genre et le nombre du ou des noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet • Trouver la forme infinitive du verbe conjugué, son mode et son temps de conjugaison • Vérifier la terminaison de l'auxiliaire <i>avoir</i> ou <i>être</i> en fonction de la personne et du ou des noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet, du temps et du mode du verbe • Vérifier le participe passé en fonction du modèle de conjugaison du verbe • Vérifier les marques d'accord du participe passé conjugué avec <i>être</i> en fonction du genre et du nombre du ou des noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet
L'accord de l'adjectif dans un groupe de mots qui occupe la fonction d'attribut du sujet	• Identifier le verbe <i>être</i> ou un verbe attributif courant et identifier l'adjectif ou le participe passé qui le suit (ou l'adjectif ou le participe passé et le verbe attributif qui le précède) • Identifier le ou les noyaux du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet et en déterminer le genre et le nombre • Vérifier les marques de genre et de nombre de l'adjectif

ANNEXE 5 : LISTE ORTHOGRAPHIQUE

La *Liste orthographique* prescrit les mots dont l'orthographe est à apprendre¹⁹ au cours du parcours des élèves au primaire. C'est un outil d'aide à la planification de l'enseignement et à la correction pour l'enseignante ou l'enseignant. Les mots contenus dans cette liste proviennent pour la plupart de la [Liste orthographique parue en 2014](#). Toutefois, plusieurs mots ont été redistribués selon les années pour permettre un apprentissage plus en profondeur des mots, faciliter l'enseignement de régularités orthographiques, particulièrement au 2^e et au 3^e cycle, et correspondre davantage aux mots que les élèves utilisent dans leurs écrits.

Comme cela est présenté dans le tableau ci-dessous, la liste ne prescrit que 2 700 des 3 000 mots dont l'orthographe est à apprendre au primaire, ce qui a pour but de laisser une certaine marge de manœuvre aux enseignantes et enseignants, les 300 autres mots étant à leur choix.

	Nombre de mots prescrits	Nombre de mots au choix	Total
1 ^{re} année	160	40	200
2 ^e année	260	40	300
3 ^e année	400	50	450
4 ^e année	500	50	550
5 ^e année	690	60	750
6 ^e année	690	60	750
Total	2 700	300	3 000

Il est donc du devoir des enseignantes et enseignants d'ajouter ces mots afin de compléter la liste. Les mots ajoutés pourraient être en lien avec un projet d'écriture réalisé en classe. Il pourrait aussi s'agir d'expressions courantes composées de mots à l'étude comme *fin de semaine*, à côté de ou *clin d'œil*. Les mots pourraient également être en lien avec les champs d'intérêt des élèves. Ainsi, les mots choisis par une enseignante ou un enseignant pourraient être les mêmes pour tous les élèves d'une classe ou pourraient différer d'une ou un élève à l'autre.

Qu'est-ce qu'apprendre l'orthographe d'un mot?

Lorsque les élèves apprennent l'orthographe d'un mot, ils doivent minimalement pouvoir lui attribuer un sens. En effet, les élèves utilisent leurs connaissances lexicales pour encoder les mots écrits qui porteront le message qu'ils souhaitent communiquer. De plus, il est important de familiariser les élèves avec toutes les formes que peut prendre ce mot²⁰. À titre d'exemple, apprendre l'orthographe du mot *ami*, c'est aussi savoir que ce nom change de forme à l'écrit au féminin (ajout d'un -e) et au pluriel (ajout d'un -s). Connaître la classe de ce mot (en fonction des cas à l'étude) permettra aussi aux élèves de mieux comprendre comment l'utiliser ou comment il se comporte (accords) dans un énoncé ou dans une phrase.

Finalement, il est à noter que la *Liste orthographique* est accompagnée d'un [outil de recherche de mots multicritère](#) pour le 1^{er}, le 2^e et le 3^e cycle. Les activités proposées sont facultatives, mais la répartition des mots à apprendre selon les années d'enseignement a été pensée de manière à faciliter l'observation des régularités orthographiques mises de l'avant dans ces activités.

¹⁹ S'il va de soi que le sens de ces mots doit également être enseigné aux élèves, les apprentissages lexicaux que doivent réaliser les élèves du primaire ne sauraient se restreindre aux mots compris dans cette liste.

²⁰ Au regard des différentes formes verbales, il est important de cibler uniquement celles qui correspondent aux contenus à l'étude.

Mots à l'étude au 1^{er} cycle du primaire

1^{re} année : liste complète

Suggestion de classification par thèmes :

- [Animal](#)
- [Calendrier](#)
- [Corps](#)
- [Couleur](#)
- [École](#)
- [Famille](#)
- [Nature](#)
- [Nombre](#)

Suggestions en lien avec la section *Ressources langagières et culturelles :*

- [Accents et autres signes](#)
- Classes de mots :
 - [Nom](#)
 - [Déterminant](#)
 - [Verbe](#)
- Genre des noms :
 - [Masculin](#)
 - [Féminin](#)
 - [Épicène](#)
- Formation des mots :
 - [Composition](#)
- Formation du féminin des noms :
 - [Ajout d'un -e](#)
 - [Aucun ajout](#)
 - [Autres cas](#)
- Formation du pluriel des noms :
 - [Ajout d'un -s](#)
 - [Aucun ajout](#)
- [Lettre finale muette](#)

Suggestions en lien avec l'apprentissage des correspondances phonèmes-graphèmes :

- | | |
|------------------------|------------------------|
| • /a/ | • /b/ |
| • /ɑ/ | • /k/ |
| • /e/ | • /ks/ |
| • /ɛ/ | • /l/ |
| • /ə/ | • /d/ |
| • /œ/ | • /f/ |
| • /ø/ | • /g/ |
| • /i/ | • /gz/ |
| • /o/ | • /n/ |
| • /ɔ/ | • /ʒ/ |
| • /u/ | • /l/ |
| • /y/ | • /m/ |
| • /ã/ | • /n/ |
| • /ẽ/ | • /p/ |
| • /õ/ | • /R/ |
| • /œ/ | • /s/ |
| • /j/ | • /t/ |
| • /jẽ/ | • /v/ |
| • /w/ | • /z/ |
| • /wa/ | |
| • /wẽ/ | |
| • /u/ | |

2^e année : liste complète

Suggestion de classification par thèmes :

- [Alimentation](#)
- [Animal](#)
- [Calendrier](#)
- [Émotion ou sentiment](#)
- [Fête](#)
- [Formule de politesse](#)
- [Lieu](#)
- [Maison](#)
- [Monde du livre](#)
- [Nature](#)
- [Nombre](#)
- [Temps](#)
- [Transport](#)
- [Vêtement](#)

Suggestions en lien avec la section *Ressources langagières et culturelles :*

- [Accents et autres signes](#)
- Classes de mots :
 - [Nom](#)
 - [Déterminant](#)
 - [Adjectif](#)
 - [Verbe](#)
- Genre des noms :
 - [Masculin](#)
 - [Féminin](#)
 - [Épicène](#)
- Formation des mots :
 - [Composition](#)
- Formation du féminin des noms :
 - [Ajout d'un -e](#)
 - [Aucun ajout](#)
 - [Autres cas](#)
- Formation du pluriel des noms :
 - [Ajout d'un -s](#)
 - [Aucun ajout](#)
- [Lettre finale muette](#)

Suggestions en lien avec l'apprentissage des correspondances phonèmes-graphèmes :

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| • /e/ | • /k/ |
| • /ɛ/ | • /ks/ |
| • /œ/ | • /f/ |
| • /i/ | • /g/ |
| • /o/ | • /gz/ |
| • /ã/ | • /ʒ/ |
| • /ɛ̃/ | • /l/ |
| • /õ/ | • /m/ |
| • /i/ | • /n/ |
| • /jẽ / | • /p/ |
| • /w/ | • /R/ |
| • /wa/ | • /s/ |
| • /wẽ/ | • /t/ |
| • /ɥi/ | • /z/ |

Mots à l'étude au 2^e cycle du primaire

3^e année : liste complète

Suggestion de classification par thèmes :

- [Activité physique](#)
- [Alimentation](#)
- [Ameublement](#)
- [Animal](#)
- [Art](#)
- [Calendrier](#)
- [Corps](#)
- [Couleur](#)
- [École](#)
- [Émotion ou sentiment](#)
- [Famille](#)
- [Fête](#)
- [Formule de politesse](#)
- [Lieu](#)
- [Maison](#)
- [Monde du livre](#)
- [Nature](#)
- [Nombre](#)
- [Temps](#)
- [Transport](#)
- [Travail](#)
- [Vêtement](#)

Suggestions en lien avec la section *Ressources langagières et culturelles* :

- Classes de mots :
 - [Nom](#)
 - [Déterminant](#)
 - [Adjectif](#)
 - [Verbe](#)
 - [Mot invariable](#)
- Conjugaison :
 - [Verbes qui se conjuguent selon le modèle du verbe *aimer*](#)
 - [Verbes à l'infinitif](#)
- Formation des mots :
 - [Composition](#)
 - [Dérivation](#)
- Formation du féminin des noms et des adjectifs :
 - [Ajout d'un -e](#)
 - [Aucun ajout](#)
 - [Doublement de la consonne finale suivie d'un e](#)
 - [Transformation de la finale](#)
 - [Cas particuliers](#)
- Formation du pluriel des noms et des adjectifs :
 - [Ajout d'un -s](#)
 - [Aucun ajout](#)
 - [Ajout d'un -x](#)
 - [Transformation de la finale](#)
- Régularités orthographiques :
 - [c doux et c dur](#)
 - [g doux et g dur](#)
 - [m devant b, m et p](#)
 - [s entre deux voyelles](#)

4^e année : liste complète

Suggestion de classification par thèmes :

- [Activité physique](#)
- [Alimentation](#)
- [Ameublement](#)
- [Animal](#)
- [Art](#)
- [Calendrier](#)
- [Corps](#)
- [Couleur](#)
- [École](#)
- [Émotion ou sentiment](#)
- [Famille](#)
- [Fête](#)
- [Lieu](#)
- [Maison](#)
- [Monde du livre](#)
- [Nature](#)
- [Temps](#)
- [Transport](#)
- [Travail](#)
- [Vêtement](#)

Suggestions en lien avec la section *Ressources langagières et culturelles* :

- Classes de mots :
 - [Nom](#)
 - [Déterminant](#)
 - [Adjectif](#)
 - [Verbe](#)
 - [Mot invariable](#)
- Conjugaison :
 - [Verbes qui se conjuguent selon le modèle du verbe *aimer*](#)
 - [Verbes qui se conjuguent selon le modèle du verbe *manger*](#)
 - [Verbes qui se conjuguent selon le modèle du verbe *commencer*](#)
- Formation des mots :
 - [Composition](#)
 - [Dérivation](#)
- Formation du féminin des noms et des adjectifs :
 - [Ajout d'un -e](#)
 - [Doublement de la consonne finale suivie d'un e](#)
 - [Transformation de la finale](#)
 - [Cas particuliers](#)
- Formation du pluriel des noms et des adjectifs :
 - [Ajout d'un -s](#)
 - [Ajout d'un -x](#)
 - [Transformation de la finale](#)
- Régularités orthographiques :
 - [c doux et c dur](#)
 - [g doux et g dur](#)
 - [m devant b, m et p](#)
 - [s entre deux voyelles](#)
 - [Phonème /ø/ en fin de mot](#)

Mots à l'étude au 3^e cycle du primaire

5^e année : liste complète

Suggestion de classification par thèmes :

- [Activité physique](#)
- [Alimentation](#)
- [Ameublement](#)
- [Animal](#)
- [Art](#)
- [Calendrier](#)
- [Corps](#)
- [Couleur](#)
- [École](#)
- [Émotion ou sentiment](#)
- [Famille](#)
- [Fête](#)
- [Formule de politesse](#)
- [Lieu](#)
- [Maison](#)
- [Monde du livre](#)
- [Nature](#)
- [Temps](#)
- [Transport](#)
- [Travail](#)
- [Vêtement](#)

Suggestions en lien avec la section *Ressources langagières et culturelles* :

- Classes de mots :
 - [Nom](#)
 - [Adjectif](#)
 - [Verbe](#)
 - [Pronom](#)
 - [Adverbe](#)
 - [Préposition](#)
 - [Conjonction](#)
- Conjugaison :
 - [Verbes qui se conjuguent selon le modèle du verbe *finir*](#)
 - [Verbes dérivés du verbe *tenir*](#)
 - [Verbes dérivés du verbe *venir*](#)
 - [Verbes à l'infinitif](#)
- Suffixes fréquents pour former des noms : [-age](#), [-ence](#), [-eur](#), [-ment](#), [-té](#) et [-tion](#)
- Suffixes fréquents pour former des adjectifs : [-able](#), [-ible](#)
- Régularités orthographiques :
 - [Phonèmes \[ɛj\], \[aj\] et \[uj\]](#)
 - [Règle générale de formation des adverbes en -ment](#)

6^e année : liste complète

Suggestion de classification par thèmes :

- [Activité physique](#)
- [Alimentation](#)
- [Ameublement](#)
- [Animal](#)
- [Art](#)
- [Calendrier](#)
- [Corps](#)
- [Couleur](#)
- [École](#)
- [Émotion ou sentiment](#)
- [Famille](#)
- [Fête](#)
- [Formule de politesse](#)
- [Lieu](#)
- [Maison](#)
- [Monde du livre](#)
- [Nature](#)
- [Temps](#)
- [Transport](#)
- [Travail](#)
- [Vêtement](#)

Suggestions en lien avec la section *Ressources langagières et culturelles* :

- Classes de mots :
 - [Nom](#)
 - [Adjectif](#)
 - [Verbe](#)
 - [Pronom](#)
 - [Adverbe](#)
 - [Préposition](#)
 - [Conjonction](#)
- Conjugaison :
 - [Verbes qui se conjuguent selon le modèle du verbe rendre](#)
 - [Verbes dérivés du verbe mettre](#)
 - [Verbes dérivés du verbe prendre](#)
 - [Verbes à l'infinitif](#)
- Suffixes fréquents pour former des noms :
 - [-age, -ence, -eur, -ment, -té, -tion](#)
- Suffixes fréquents pour former des adjectifs :
 - [-able, -ible](#)
- Régularités orthographiques :
 - [Phonème en /o/ s'écrivant -eau en finale de mot](#)
 - [Doubles consonnes](#)
 - [Règles de formation des adverbes en -ment](#)

ANNEXE 6 : CORRESPONDANCES PHONÈMES-GRAPHÈMES ET GRAPHÈMES-PHONÈMES

Les compétences *Lire* et *Écrire des textes variés* partagent l'usage d'un code : le code graphique. Ce code est utilisé pour véhiculer du sens à l'écrit, tant en réception qu'en production. Le code graphique est composé de graphèmes (signe ou combinaison de signes) qui servent le plus souvent à représenter un phonème (son), mais qui peuvent également porter des indices sémantiques ou visuels sur le mot dont ils représentent la forme écrite.

À titre d'exemples :

- Le mot *bateau* est composé de quatre graphèmes (*b-a-t-eau*), chacun porteur d'un phonème (/b/, /a/, /t/, /o/).
- Le mot *grand* est aussi composé de quatre graphèmes (*g-r-an-d*). Les trois premiers sont porteurs de phonèmes (/g/, /r/, /ã/). Toutefois, le graphème *d*, qui ne porte aucun phonème, est porteur de sens, car il rattache le mot *grand* aux mots de sa famille morphologique (ex. : *grandir*, *grandeur*, *grandiose*).
- Le mot *là* est composé de deux graphèmes (*l-à*), chacun porteur d'un phonème (/l/, /a/). Toutefois, le graphème *à* porte également un indice visuel, l'accent grave, qui permet de le distinguer du déterminant *la*.

Dans la langue française, il est plus facile de déterminer le phonème correspondant à un graphème pour identifier un mot écrit (décodage) que de choisir le bon graphème représentant un phonème pour produire un mot écrit (encodage). Puisque la langue française est plus complexe à encoder qu'à décoder, la présentation des correspondances par phonèmes a été retenue pour l'organisation des tableaux présentés dans cette annexe. Cette organisation permet d'illustrer plus aisément qu'un phonème peut être représenté par différents graphèmes, ce qui constitue l'une des caractéristiques du français écrit. Toutefois, il est important de préciser que privilégier un apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes (décodage) et retarder celui des correspondances phonèmes-graphèmes (encodage) serait une erreur étant donné que ces apprentissages se nourrissent mutuellement.

Comment lire les tableaux?

Les tableaux qui suivent présentent les différentes correspondances entre graphèmes et phonèmes (lecture), mais aussi entre phonèmes et graphèmes (écriture). Pour chaque posture, un premier tableau présente les différentes correspondances des voyelles; un deuxième, celles des semi-consonnes; et un dernier, celles des consonnes. Lorsqu'un phonème peut être représenté par plus d'un graphème, ces graphèmes sont généralement ordonnés du plus fréquent au moins fréquent²¹. Pour que l'accent soit mis sur l'enseignement des régularités de la langue écrite, les graphèmes peu fréquents ont été classés dans une colonne à part. Ces derniers n'ont pas à faire l'objet d'un enseignement explicite. Ils doivent plutôt être présentés aux élèves lorsqu'ils sont rencontrés dans le cadre de lectures faites en classe ou encore lorsqu'ils font partie des mots dont l'orthographe est à enseigner.

À titre d'exemple :

Extrait du tableau des correspondances entre graphèmes et phonèmes en réception

G	P	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
o	/o/	★	☼	☼	☼	☼	☼	odeur	autobus	vélo	oo = zoo
au		★	☼	☼	☼	☼	☼	auto	chaude	tuyau	
eau		★	☼	☼	☼	☼	☼	eau	beaucoup	bateau	
ô		★	☼	☼	☼	☼	☼	ôter	côté	bientôt	

Dans cet exemple, on comprend que le graphème *o* est celui qui est le plus utilisé pour représenter le phonème /o/, suivi du graphème *au*, puis de *eau* et de *ô*. Ces graphèmes doivent être enseignés de manière explicite aux élèves. Le graphème *oo* est peu fréquent et devrait être abordé au moment où il est rencontré dans les mots à l'étude ou lors de lectures.

À côté de chaque correspondance, des symboles indiquent l'année à laquelle les élèves doivent s'approprier (→) et consolider (★) ces correspondances en lecture et en écriture. Les élèves sont amenés à réutiliser cette connaissance dans les années qui suivent (☼). Comme un phonème peut correspondre à différents graphèmes, il est normal que les élèves ne soient pas en mesure de choisir le graphème correspondant au phonème à transcrire si la forme écrite du mot à encoder ne leur est pas connue. Toutefois, une fois les correspondances graphèmes-phonèmes enseignées, il est attendu que les élèves soient en mesure de choisir un graphème plausible afin d'écrire de manière phonologiquement acceptable les mots qu'ils n'ont pas déjà appris (ex. : **bato* correspond à une façon phonologiquement acceptable d'écrire le mot *bateau* si l'orthographe de ce mot n'a pas été enseignée).

²¹ La fréquence d'utilisation des graphèmes dans les mots est relative au nombre de mots qui contiennent ce graphème. Elle doit être considérée avec nuance, puisqu'elle ne correspond pas à la fréquence d'utilisation d'un graphème dans un texte. Par exemple, le graphème *à* est peu fréquent dans les mots (ex. : *à, déjà, voilà*), mais est très fréquent dans les textes en raison de l'utilisation fréquente de la préposition *à*.

À titre d'exemples :

Extrait du tableau des correspondances entre graphèmes et phonèmes en réception

G	P	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
on	/ɔ̃/	★	☼	☼	☼	☼	☼	ongle	congé	camion	
om		★	☼	☼	☼	☼	☼	ombre	nombre	nom	

Extrait du tableau des correspondances entre graphèmes et phonèmes en production

P	G	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
/ɔ̃/	on	★	☼	☼	☼	☼	☼	ongle	congé	camion	
	om			→	★	☼	☼	ombre	nombre	nom	

- L'apprentissage des deux graphèmes porteurs du phonème /ɔ̃/ s'amorce dès la 1^{re} année en lecture.
- Le graphème *on* est à maîtriser tant en lecture qu'en écriture au cours de la 1^{re} année (vu la présence de l'étoile). Ce n'est pas le cas du graphème *om*, qui est contextuel en écriture et dont l'apprentissage s'amorce en 3^e année. Le graphème *om* est donc à maîtriser au cours de la 1^{re} année en lecture et au cours de la 4^e année en écriture.
- Par conséquent, seuls les mots dont l'orthographe est à l'étude et qui comportent ce graphème devront être maîtrisés en contexte de production en 1^{re}, en 2^e et en 3^e année. Toutefois, au cours de la 4^e année, une fois que la règle de position aura été consolidée, il sera attendu que les élèves soient en mesure de choisir ce graphème dans un mot dont l'orthographe ne leur a pas été enseignée lorsque le contexte s'y prête (soit devant les lettres *b*, *m* et *p*).

Finalement, trois colonnes présentent les différentes positions qu'un graphème peut occuper dans un mot écrit. Ces positions ont été déterminées en fonction de la position occupée par le phonème dans le mot oral (ex. : le graphème *è* dans le mot *après* se trouve en fin de mot bien qu'il soit suivi d'une lettre muette). La couleur de police grise a été utilisée pour identifier les lettres muettes en fin de mot qui ne viennent pas altérer la position du graphème. Ce choix de considérer la position du phonème dans un mot oral plutôt que celle du graphème dans un mot écrit permet notamment de mettre en lumière la régularité orthographique qui consiste à ajouter un *e* muet dans plusieurs mots finissant par un phonème consonne.

Correspondances graphèmes-phonèmes pour décoder les mots écrits

Dans la langue française, bien que les correspondances soient généralement plus transparentes en lecture qu'en écriture, cela ne signifie pas qu'elles y sont univoques. En effet, en lecture, certains graphèmes, comme le *c*, le *g* ou le *s*, correspondent à des phonèmes (sons) différents selon les contextes. L'apprentissage de ces correspondances graphèmes-phonèmes qui varient selon les contextes, ainsi que celui de certains phonèmes plus complexes, requerra plus de temps. Si la consolidation de plusieurs correspondances entre graphèmes et phonèmes (décodage) est attendue dès la fin de la 1^{re} année, la maîtrise de l'ensemble de ces correspondances est attendue à la fin du 1^{er} cycle.

Voyelles

Légende : P = phonème, G = graphème, → = appropriation, ★ = consolidation, ☼ = réutilisation

G	P	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
a	/a/	★	☼	☼	☼	☼	☼	ami	table	papa	à = à e = femme, prudemment
a	/ɑ/	★	☼	☼	☼	☼	☼	avril	canard	cinéma	à = déjà, là
â		★	☼	☼	☼	☼	☼	âne	bâton	dégât	
é	/e/	★	☼	☼	☼	☼	☼	écrire	bébé	été	ay = tramway ey = geyser, poney et = et
er		★	☼	☼	☼	☼	☼	–	–	aller	
ez		★	☼	☼	☼	☼	☼	–	–	chez	
ai		→	★	☼	☼	☼	☼	aiguille	–	marcherai	
e	/ɛ/	→	★	☼	☼	☼	☼	escalier	sel	–	ë = Noël a = pays
è		★	☼	☼	☼	☼	☼	–	élève	après	
ai		★	☼	☼	☼	☼	☼	aile	chaise	vrai	
ê		★	☼	☼	☼	☼	☼	être	fête	intérêt	
ei		→	★	☼	☼	☼	☼	–	neige	–	
es		→	★	☼	☼	☼	☼	–	–	les	
et		→	★	☼	☼	☼	☼	–	–	jouet	

G	P	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
e	/ə/	★	☼	☼	☼	☼	☼	–	requin	le	ai = nous faisons, faisan on = monsieur
eu	/œ/	→	★	☼	☼	☼	☼	–	jeune	–	œ = œil œu = œuf, bœuf
eu	/ø/	★	☼	☼	☼	☼	☼	euphorie	jeudi	bleu	
i	/i/	★	☼	☼	☼	☼	☼	il	cinéma	ami	ï = maïs
y		★	☼	☼	☼	☼	☼	y	pyjama	jury	
o	/o/	★	☼	☼	☼	☼	☼	odeur	autobus	vélo	oo = zoo
au		★	☼	☼	☼	☼	☼	auto	chaude	tuyau	
eau		★	☼	☼	☼	☼	☼	eau	beaucoup	bateau	
ô		★	☼	☼	☼	☼	☼	ôter	côté	bientôt	
o	/ɔ/	→	★	☼	☼	☼	☼	orange	alors	–	oo = alcool u = maximum
ou	/u/	★	☼	☼	☼	☼	☼	oubli	bouche	hibou	aoû = août oo = football où = où
u	/y/	★	☼	☼	☼	☼	☼	usine	légume	tu	eu = j'ai eu û = mûr
an	/ɑ̃/	★	☼	☼	☼	☼	☼	ange	chandail	océan	aon = faon
am		★	☼	☼	☼	☼	☼	ampoule	jambe	camp	
en		★	☼	☼	☼	☼	☼	encore	attendre	dent	
em		★	☼	☼	☼	☼	☼	emballer	décembre	temps	

G	P	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
in	/ẽ/	★	☼	☼	☼	☼	☼	incendie	brindille	lapin	aim = faim en = agenda ĩn = coïncidence ym = symbole, thym yn = lynx
im		★	☼	☼	☼	☼	☼	impossible	chimpanzé	denim	
ain		★	☼	☼	☼	☼	☼	ainsi	maintenant	bain	
ein		★	☼	☼	☼	☼	☼	–	ceinture	plein	
on	/õ/	★	☼	☼	☼	☼	☼	ongle	congé	camion	
om		★	☼	☼	☼	☼	☼	ombre	nombre	nom	
un	/œ/	★	☼	☼	☼	☼	☼	un	lundi	brun	um = parfum in = juin

Semi-consonnes

G	P	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
i	/j/	→	★	☼	☼	☼	☼	iode	pied	–	
y		→	★	☼	☼	☼	☼	yaourt	balayer	cowboy	
ill	/ij/	→	★	☼	☼	☼	☼	–	griller	famille	
ail	/aj/	→	★	☼	☼	☼	☼	–	–	chandail	aï = bonsaï
aill		→	★	☼	☼	☼	☼	ailleurs	caillou	taille	
eil	/ɛj/	→	★	☼	☼	☼	☼	–	–	soleil	
eill		→	★	☼	☼	☼	☼	–	veillée	abeille	
ouill	/uj/	→	★	☼	☼	☼	☼	–	grouiller	nouille	ouil = fenouil
euil	/œj/	→	★	☼	☼	☼	☼	–	–	chevreuil	œil = œil ueil = accueil
euill		→	★	☼	☼	☼	☼	–	feuillage	feuille	
ien	/jẽ/	→	★	☼	☼	☼	☼	–	bientôt	chien	
ion	/jõ/	→	★	☼	☼	☼	☼	–	lionceau	camion	
ou	/w/	→	★	☼	☼	☼	☼	oui	jouer	–	
w		★	☼	☼	☼	☼	☼	wapiti	kiwi	–	
oi	/wa/	→	★	☼	☼	☼	☼	oiseau	avoir	toi	oua = ouate
oin	/wẽ/	→	★	☼	☼	☼	☼	oindre	lointain	loin	ouin = babouin
ui	/qi/	→	★	☼	☼	☼	☼	huile	tuile	–	

Consonnes

G	P	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
b	/b/	★	☼	☼	☼	☼	☼	bateau	bébé	jamb e	bb = abbé
c	/k/	★	☼	☼	☼	☼	☼	camion	écouter	avec	ch = chorale
cc		★	☼	☼	☼	☼	☼	–	accord	–	ck = hockey
qu		★	☼	☼	☼	☼	☼	qui	pour quoi	musique	cqu = acquérir
k		★	☼	☼	☼	☼	☼	koala	bikini	kayak	cu = cueillir q = coq
x	/ks/	→	★	☼	☼	☼	☼	–	taxi	index	
cc		→	★	☼	☼	☼	☼	–	accident	–	
ch	/ʃ/	★	☼	☼	☼	☼	☼	chat	échange	bouche	sch = schéma sh = flash
d	/d/	★	☼	☼	☼	☼	☼	dimanche	demander	monde	dd = addition
f	/f/	★	☼	☼	☼	☼	☼	fleur	afin	sportif	
ff		★	☼	☼	☼	☼	☼	–	affaire	bluff	
ph		→	★	☼	☼	☼	☼	photo	alphabet	–	
g	/g/	★	☼	☼	☼	☼	☼	garage	dégager	iceberg	c = seconde
gu		→	★	☼	☼	☼	☼	guerre	aiguiser	langue	gg = toboggan
x	/gz/	→	★	☼	☼	☼	☼	xylophone	exemple	–	gz = zigzag
gn	/ɲ/	★	☼	☼	☼	☼	☼	–	gagner	montagne	
g	/ʒ/	→	★	☼	☼	☼	☼	girafe	congé	page	
ge		→	★	☼	☼	☼	☼	geôlier	pigeon	–	
j		★	☼	☼	☼	☼	☼	joli	bijou	–	

G	P	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
I	/l/	★	☼	☼	☼	☼	☼	lama	adulte	école	
ll		★	☼	☼	☼	☼	☼	–	aller	nouvelle	
m	/m/	★	☼	☼	☼	☼	☼	maman	animal	plume	
mm		★	☼	☼	☼	☼	☼	–	pomme	comme	
n	/n/	★	☼	☼	☼	☼	☼	nez	jaune	banane	mn = automne
nn		★	☼	☼	☼	☼	☼	–	année	canne	
p	/p/	★	☼	☼	☼	☼	☼	papa	après	groupe	b = absence
pp		★	☼	☼	☼	☼	☼	–	apprendre	grippe	
r	/R/	★	☼	☼	☼	☼	☼	rouge	mardi	écrire	
rr		★	☼	☼	☼	☼	☼	–	derrière	terre	
s	/s/	★	☼	☼	☼	☼	☼	soir	histoire	course	sc = science, descendre x = dix, six z = quartz
ss		★	☼	☼	☼	☼	☼	–	dessin	tasse	
c		→	★	☼	☼	☼	☼	cinéma	bicyclette	glace	
ç		★	☼	☼	☼	☼	☼	ça	leçon	–	
t		→	★	☼	☼	☼	☼	–	récréation	–	
t	/t/	★	☼	☼	☼	☼	☼	table	tortue	route	
tt		★	☼	☼	☼	☼	☼	–	attention	carotte	
v	/v/	★	☼	☼	☼	☼	☼	vite	hiver	élève	w = wagon
s	/z/	→	★	☼	☼	☼	☼	–	maison	fraise	x = sixième
z		★	☼	☼	☼	☼	☼	zèbre	dizaine	quatorze	zz = pizza, jazz

Correspondances phonèmes-graphèmes pour encoder les mots écrits

En écriture, bien que certains phonèmes puissent être représentés par plusieurs graphèmes, d'autres phonèmes, plus stables, s'écrivent presque toujours à l'aide du même graphème (ex. : /b/, /d/, /v/). L'organisation du tableau par phonèmes permet de mettre en lumière que l'apprentissage des correspondances entre les différents graphèmes pouvant représenter les phonèmes /e/, /ɛ/, /o/, /œ/, /k/, /j/ et /s/, par exemple, représentera sans doute un défi pour certains élèves lors de l'encodage. Cette caractéristique de la langue française, qui s'avère beaucoup plus opaque en production qu'en réception, explique que de nombreuses correspondances entre phonèmes et graphèmes ne seront pas maîtrisées à la fin du primaire. En effet, même s'il est parfois possible de prédire avec justesse l'emploi des graphèmes *an* ou *en* pour transcrire le phonème /ɑ̃/ dans certains contextes, leur fréquence d'utilisation quasi équivalente dans les mots fait qu'il faudra le plus souvent se tourner vers un ouvrage de référence pour orthographier un mot inconnu contenant ce phonème.

Il est à noter que, dans les tableaux qui suivent, l'apprentissage de la correspondance entre un phonème et un graphème s'amorce lorsqu'il y a minimalement un mot à enseigner de la *Liste orthographique* qui implique cette correspondance. Puisque certains mots sont laissés au choix des enseignantes et des enseignants, il se pourrait que des élèves amorcent l'apprentissage de certaines correspondances plus tôt.

Voyelles

Légende : P = phonème, G = graphème, → = appropriation, ★ = consolidation, ☼ = réutilisation

P	G	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
/a/	a	★	☼	☼	☼	☼	☼	ami	table	papa	à = à e = femme, prudemment
/ɑ/	a	★	☼	☼	☼	☼	☼	avril	canard	cinéma	à = déjà, là
	â		→	→	→	→	→	âne	bâton	dégât	
/e/	é	→	→	→	→	→	→	écrire	bébé	été	ay = tramway ey = geyser, poney
	er	→	→	→	→	→	→	–	–	aller	
	ez	→	→	→	→	→	→	–	–	chez	
	ai		→	→	→	→	→	aiguille	–	marcherai	

P	G	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
/ɛ/	e	→	→	→	→	→	→	escalier	sel	–	ë = Noël a = pays
	è	→	→	→	→	→	→	–	élève	après	
	ai	→	→	→	→	→	→	aile	chaise	vrai	
	ê	→	→	→	→	→	→	être	fête	intérêt	
	ei	→	→	→	→	→	→	–	neige	–	
	es	→	★	☼	☼	☼	☼	–	–	les	
	et		→	→	→	→	→	–	–	jouet	
/ə/	e	★	☼	☼	☼	☼	☼	–	requin	le	ai = nous faisons, faisan on = monsieur
/œ/	eu	→	→	→	→	→	→	–	jeune	–	œ = œil œu = œuf, bœuf
/ø/	eu	★	☼	☼	☼	☼	☼	euphorie	jeudi	bleu	
/i/	i	★	☼	☼	☼	☼	☼	il	cinéma	ami	ï = maïs
	y		→	→	→	→	→	y	pyjama	jury	
/o/	o	→	→	→	→	→	→	odeur	autobus	vélo	oo = zoo
	au	→	→	→	→	→	→	auto	chaude	tuyau	
	eau	→	→	→	→	→	★	eau	beaucoup	bateau	
	ô			→	→	→	→	ôter	côté	bientôt	
/ɔ/	o	→	★	☼	☼	☼	☼	orange	alors	–	oo = alcool u = maximum

P	G	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
/u/	ou	★	☼	☼	☼	☼	☼	oubli	bouche	hibou	aoû = août oo = football où = où
/y/	u	★	☼	☼	☼	☼	☼	usine	légume	tu	eu = j'ai eu û = mûr
/ã/	an	→	→	→	→	→	→	ange	chandail	océan	aon = faon
	am	→	→	→	★	☼	☼	ampoule	jambe	camp	
	en	→	→	→	→	→	→	encore	attendre	dent	
	em		→	→	★	☼	☼	emballer	décembre	temps	
/ẽ/	in	→	→	→	→	→	→	incendie	brindille	lapin	aim = faim en = agenda in = coïncidence ym = symbole, thym yn = lynx
	im			→	★	☼	☼	impossible	chimpanzé	denim	
	ain	→	→	→	→	→	→	ainsi	maintenant	bain	
	ein	→	→	→	→	→	→	–	ceinture	plein	
/õ/	on	★	☼	☼	☼	☼	☼	ongle	congé	camion	
	om			→	★	☼	☼	ombre	nombre	nom	
/œ/	un	★	☼	☼	☼	☼	☼	un	lundi	brun	um = parfum in = juin

Semi-consonnes

P	G	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
/j/	i	→	→	→	→	→	→	iode	pied	–	
	y		→	→	→	→	→	yaourt	balayer	cowboy	
/ij/	ill	→	→	→	→	★	☼	–	griller	famille	
/aj/	ail		→	→	→	★	☼	–	–	chandail	aĩ = bonsaĩ
	aill				→	★	☼	ailleurs	caillou	taille	
/ɛj/	eil	→	→	→	→	★	☼	–	–	soleil	
	eill	→	→	→	→	★	☼	–	veillée	abeille	
/uj/	ouill					★	☼	–	grouiller	nouille	ouil = fenouil
/œj/	euil					★	☼	–	–	chevreuil	œil = œil ueil = accueil
	euill		→	→	→	★	☼	–	feuillage	feuille	
/jẽ/	ien	→	★	☼	☼	☼	☼	–	bientôt	chien	
/jõ/	ion		→	→	★	☼	☼	–	lionceau	camion	
/w/	ou	→	→	→	→	→	→	oui	jouer	–	
	w						→	wapiti	kiwi	–	
/wa/	oi	→	★	☼	☼	☼	☼	oiseau	avoir	toi	oua = ouate
/wẽ/	oin		★	☼	☼	☼	☼	oindre	lointain	loin	ouin = babouin
/ɥi/	ui	→	★	☼	☼	☼	☼	huile	tuile	–	

Consonnes

P	G	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
/b/	b	★	☼	☼	☼	☼	☼	bateau	bébé	jambe	bb = abbé
/k/	c	→	→	→	★	☼	☼	camion	écouter	avec	ch = chorale
	cc				★	☼	☼	–	accord	–	ck = hockey
	qu	→	→	→	→	→	→	qui	pourquoi	musique	cqu = acquérir
	k			→	→	→	→	koala	bikini	kayak	cu = cueillir
/ks/	x	→	→	→	→	→	→	–	taxi	index	
	cc	→	→	→	★	☼	☼	–	accident	–	q = coq
/ʃ/	ch	★	☼	☼	☼	☼	☼	chat	échange	bouche	sch = schéma sh = flash
/d/	d	★	☼	☼	☼	☼	☼	dimanche	demander	monde	dd = addition
/f/	f	★	☼	☼	☼	☼	☼	fleur	afin	sportif	
	ff			→	→	→	→	–	affaire	bluff	
	ph	→	→	→	→	→	→	photo	alphabet	–	
/g/	g	★	☼	☼	☼	☼	☼	garage	dégager	iceberg	c = seconde
	gu	→	→	→	★	☼	☼	guerre	aiguiser	langue	gg = toboggan
/gz/	x			★	☼	☼	☼	xylophone	exemple	–	gz = zigzag
/ɲ/	gn		★	☼	☼	☼	☼	–	gagner	montagne	
/ʒ/	g	→	→	→	★	☼	☼	girafe	congé	page	
	ge				★	☼	☼	geôlier	pigeon	–	
	j	★	☼	☼	☼	☼	☼	joli	bijou	–	

P	G	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
/l/	l	★	☼	☼	☼	☼	☼	lama	adulte	école	
	ll	→	→	→	→	→	→	–	aller	nouvelle	
/m/	m	★	☼	☼	☼	☼	☼	maman	animal	plume	
	mm	→	→	→	→	→	→	–	pomme	comme	
/n/	n	★	☼	☼	☼	☼	☼	nez	jaune	banane	mn = automne
	nn		→	→	→	→	→	–	année	canne	
/p/	p	★	☼	☼	☼	☼	☼	papa	après	groupe	b = absence
	pp			→	→	→	→	–	apprendre	grippe	
/R/	r	★	☼	☼	☼	☼	☼	rouge	mardi	écrire	
	rr		→	→	→	→	→	–	derrière	terre	
/s/	s	★	☼	☼	☼	☼	☼	soir	histoire	course	sc = science, descendre x = dix, six z = quartz
	ss	→	→	→	★	☼	☼	–	dessin	tasse	
	c	→	→	→	★	☼	☼	cinéma	bicyclette	glace	
	ç	→	→	→	★	☼	☼	ça	leçon	–	
	t				→	→	→	–	récréation	–	
/t/	t	★	☼	☼	☼	☼	☼	table	tortue	route	
	tt	→	→	→	→	→	→	–	attention	carotte	
/v/	v	★	☼	☼	☼	☼	☼	vite	hiver	élève	w = wagon
/z/	s	→	→	→	★	☼	☼	–	maison	fraise	x = sixième
	z		→	→	→	→	→	zèbre	dizaine	quatorze	zz = pizza, jazz

ANNEXE 7 : TABLEAU DES VERBES À ENSEIGNER AU 1^{ER} CYCLE (SANS DÉCOUVERTE DU SYSTÈME DE CONJUGAISON)

Aimer	Aller	Avoir	Dire	Être	Faire
j'aime	je vais	j'ai	je dis	je suis	je fais
tu aimes	tu vas	tu as	tu dis	tu es	tu fais
il, elle, on aime	il, elle, on va	il, elle, on a	il, elle, on dit	il, elle, on est	il, elle, on fait
nous aimons	nous allons	nous avons	nous disons	nous sommes	nous faisons
vous aimez	vous allez	vous avez	vous dites	vous êtes	vous faites
ils, elles aiment	ils, elles vont	ils, elles ont	ils, elles disent	ils, elles sont	ils, elles font

ANNEXE 8 : TABLEAU DES VERBES ET DES TEMPS DE CONJUGAISON À ENSEIGNER AUX 2^E ET 3^E CYCLES

Légende :

Contenus
associés à la :

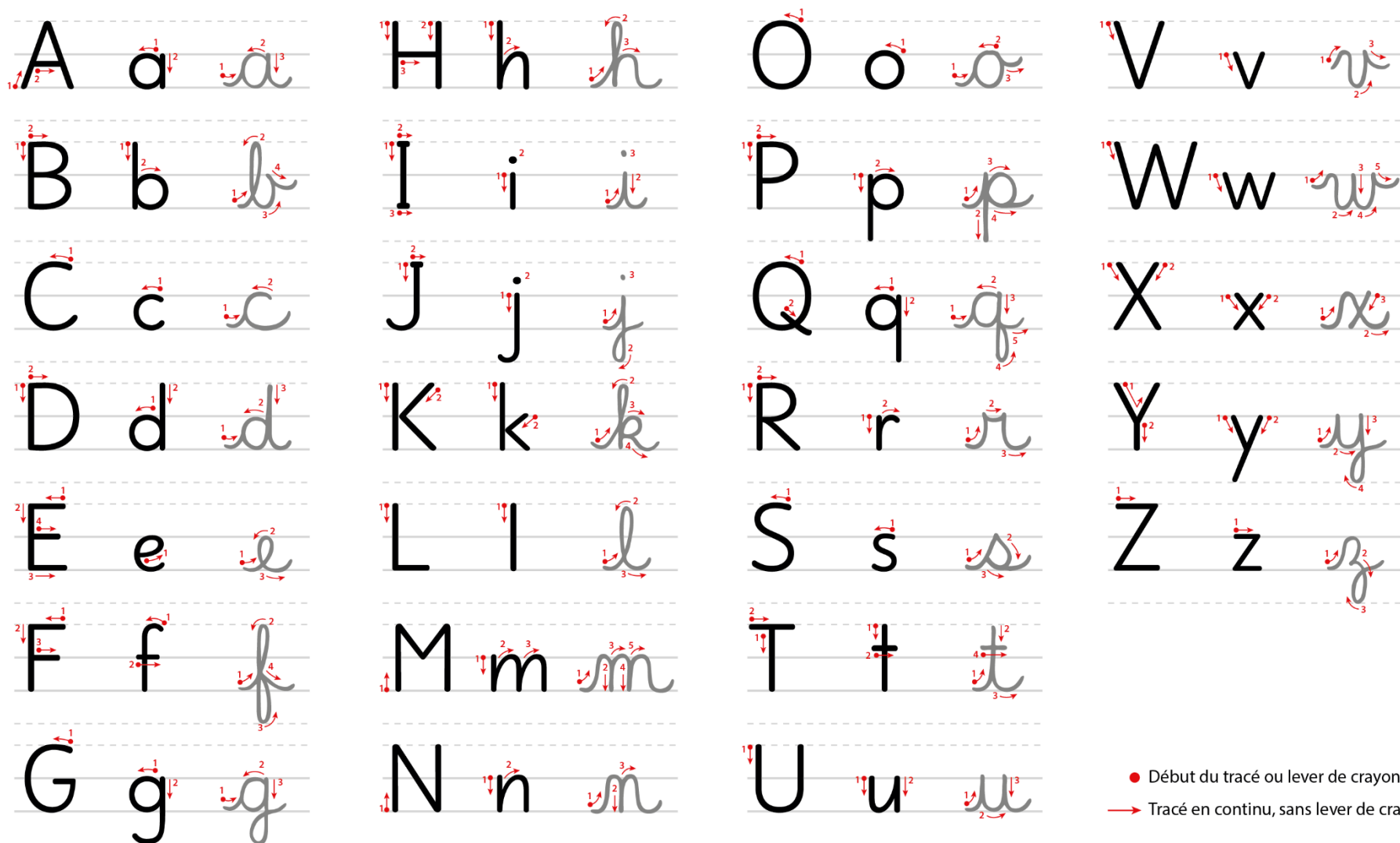
- : 3^e année
- : 3^e et
4^e années
- : 4^e année
- : 5^e année
- : 6^e année

Verbes à l'étude	Infinitif	Indicatif					Impératif	Participe					
		Temps simples						Présent	Présent	Passé			
	Présent	Imparfait	Futur simple	Conditionnel présent	Passé simple								
						Temps composés							
						Passé composé	Plus-que-parfait				Futur antérieur	Conditionnel passé	Passé antérieur
Avoir	3 ^e	3 ^e	3 ^e	3 ^e	3 ^e		5 ^e	5 ^e	3 ^e				
Être	3 ^e	3 ^e	3 ^e	3 ^e	3 ^e		5 ^e	5 ^e	3 ^e				
Aimer	3 ^e	3 ^e -4 ^e	3 ^e -4 ^e	3 ^e -4 ^e	3 ^e -4 ^e		5 ^e	5 ^e	3 ^e -4 ^e				
Manger	3 ^e	4 ^e	4 ^e	4 ^e	4 ^e		5 ^e	5 ^e	4 ^e				
Commencer	3 ^e	4 ^e	4 ^e	4 ^e	4 ^e		5 ^e	5 ^e	4 ^e				
Aller	3 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	5 ^e	5 ^e				
Dire	3 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	5 ^e	5 ^e				
Faire	3 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	5 ^e	5 ^e				
Finir	3 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	5 ^e	5 ^e				
Ouvrir	3 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	5 ^e	5 ^e				
Partir	3 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	5 ^e	5 ^e				
Tenir	3 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	5 ^e	5 ^e				
Venir	3 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	5 ^e	5 ^e				
Devoir	3 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e		6 ^e	6 ^e	6 ^e				
Mettre	3 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e		6 ^e	6 ^e	6 ^e				
Pouvoir	3 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e			6 ^e	6 ^e				
Prendre	3 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e		6 ^e	6 ^e	6 ^e				
Rendre	3 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e		6 ^e	6 ^e	6 ^e				
Savoir	3 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e		6 ^e	6 ^e	6 ^e				
Voir	3 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e		6 ^e	6 ^e	6 ^e				
Vouloir	3 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e	6 ^e		6 ^e	6 ^e	6 ^e				

ANNEXE 9 : TRACÉ DES LETTRES

Ce modèle de tracé de chacune des lettres vise à soutenir l'enseignement et la pratique pour aider à développer une écriture manuscrite fluide et lisible.

Schéma 18 – Tracé des lettres



Programme de formation de l'école québécoise