

Programme *Français,*
langue d'enseignement

Programme provisoire 2025-2026

Modification	Date
Mise en page et corrections apportées au programme	30 septembre 2025
Création du programme provisoire FLE 2025-2026	28 août 2025

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

Direction générale principale de la pédagogie et des services à l'enseignement

Sous-ministériat de la réussite éducative et de la main-d'œuvre

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, 2025

Ministère de l'Éducation

ISBN 978-2-555-02073-3 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025

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 <i>FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT</i> 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.....	21
COMPÉTENCES EN FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT	22
Communiquer oralement selon des modalités variées.....	23
Attentes de fin de cycle pour la compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>	25
Lire des textes variés.....	26
Attentes de fin de cycle pour la compétence <i>Lire des textes variés</i>	28
Écrire des textes variés	29
Attentes de fin de cycle pour la compétence <i>Écrire des textes variés</i>	31
Composantes des compétences en français, langue d'enseignement.....	32

RESSOURCES LANGAGIÈRES ET CULTURELLES.....	45
Intention de communication	46
Genres, formes et supports	52
Grammaire du texte.....	67
Grammaire de la phrase	70
Lexique.....	87
Code graphique.....	92
Conscience langagière	97
Geste graphomoteur.....	99
Éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux.....	100
Outils de soutien à l'apprentissage.....	104
PRÉSENTATION DU CADRE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES – FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, PRIMAIRE	106
Introduction	106
Évaluation de la compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>	108
Évaluation de la compétence <i>Lire des textes variés</i>	112
Évaluation de la compétence <i>Écrire des textes variés</i>	115
ANNEXE 1 : GLOSSAIRE	118
ANNEXE 2 : STRATÉGIES	119
ANNEXE 3 : CARTES CONCEPTUELLES DES CONTENUS EN GRAMMAIRE DE LA PHRASE AU PRIMAIRE	120
ANNEXE 4 : LISTE ORTHOGRAPHIQUE.....	121
ANNEXE 5 : CORRESPONDANCES GRAPHÈMES-PHONÈMES ET PHONÈMES-GRAPHÈMES	128
ANNEXE 6 : TABLEAU DES VERBES À L'ÉTUDE AU 1^{ER} CYCLE (SANS DÉCOUVERTE DU SYSTÈME DE CONJUGAISON).....	135
ANNEXE 7 : TABLEAU DES VERBES ET DES TEMPS DE CONJUGAISON À L'ÉTUDE AUX 2^E ET 3^E CYCLES.....	136
ANNEXE 8 : TRACÉ DES LETTRES	137

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 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. Ils 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.

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, dont 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, dans un contexte de réception, de production ou d'interaction.

Les **compétences** sont présentées de façon à mettre la communication orale en avant, puisque la forme orale d'une langue sert de fondement à l'apprentissage de sa forme écrite. À travers 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.

ASSISES DU PROGRAMME – LA LANGUE ET LA CULTURE



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 de tisser 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. Les bibliothèques numériques, scolaires et municipales peuvent faciliter l'accessibilité à des œuvres variées et adaptées à tous.

Répertoire culturel

Le répertoire culturel présente des critères de choix pour orienter la planification de l'enseignante ou de l'enseignant concernant les expériences culturelles, les discours et les textes, en contextes de réception et de 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 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. 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 objets et des productions culturelles. Ils produisent des textes de longueurs et de genres variés, respectant les critères de choix. 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, les élèves découvrent les raisons pour lesquelles ces expériences peuvent être considérées comme marquantes pour une personne, une société ou une époque.

Expérience culturelle : activité culturelle, rencontre avec des actrices ou des acteurs du milieu culturel, découverte et fréquentation d'un lieu mettant en valeur la langue et la culture.

Discours : production langagière dynamique, accompagnée ou non d'éléments modaux, généralement transmise à l'oral.

Texte : production langagière figée, accompagnée ou non d'éléments modaux, transmise à l'oral ou à l'écrit.

Tableaux du répertoire culturel

Les expériences culturelles

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	Critères de choix de l'expérience culturelle
<p>Minimalement 5 expériences culturelles</p> <p>Provenance :</p> <ul style="list-style-type: none">• 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 <p>Variété :</p> <ul style="list-style-type: none">• Au moins une activité culturelle• Au moins une rencontre avec une actrice ou un acteur du milieu culturel• Au moins une fréquentation de lieu mettant en valeur la langue et la culture (en présence ou en ligne)	<p>L'expérience culturelle :</p> <ul style="list-style-type: none">• Permet une mise en relation entre des productions ou des objets culturels et :<ul style="list-style-type: none">- les compétences en français- les ressources langagières et culturelles- d'autres expériences culturelles, discours ou textes• Tient compte des champs d'intérêt et des besoins des élèves• Permet l'enrichissement du bagage langagier et culturel des élèves par l'exposition à des productions ou à des objets culturels• Enrichit le développement de la sensibilité et de l'identité personnelle des élèves et sollicite leurs pensées critique et créatrice• Enrichit le rapport que les élèves entretiennent avec les autres en suscitant l'engagement et l'interaction• Fait évoluer la compréhension et la perception du monde des élèves• Permet de donner plus de sens aux apprentissages et de soutenir le plaisir d'apprendre

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, bibliobus, exposition de créations culturelles, échange de découvertes culturelles, résidence d'auteurs, d'artistes ou d'œuvres, salon ou festival de productions ou d'objets culturels, 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

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	Critères de choix des textes en posture de réception ou de production
<p style="text-align: center;">En posture de réception (lecture et écoute)</p> <p>Minimalement 10 discours ou textes par année</p> <ul style="list-style-type: none">• Longueur variée (extrait ou texte complet)• Au moins 5 textes complets• Au moins 6 textes écrits <p>Genre :</p> <ul style="list-style-type: none">• Au moins 5 discours ou textes de genres différents¹ <p>Provenance :</p> <ul style="list-style-type: none">• 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 <p>Offre de choix :</p> <ul style="list-style-type: none">• Au moins 3 discours ou textes choisis par les élèves ou offrant des choix aux élèves	<p>Le discours ou le texte :</p> <ul style="list-style-type: none">• Permet une mise en relation avec :<ul style="list-style-type: none">- les compétences en français- les ressources langagières et culturelles- d'autres expériences culturelles, discours ou textes• Tient compte des champs d'intérêt et des besoins des élèves• Est puisé parmi une diversité de créatrices ou de créateurs, du présent et du passé (posture de réception)• Permet l'enrichissement du bagage langagier et culturel des élèves par l'exposition à des productions ou à des objets culturels• Enrichit le développement de la sensibilité et de l'identité personnelle des élèves et sollicite leurs pensées critique et créatrice• Enrichit le rapport que les élèves entretiennent avec les autres en suscitant l'engagement et l'interaction• Fait évoluer la compréhension des élèves et leur perception du monde• Se démarque par sa qualité au regard de certains éléments (posture de réception) :<ul style="list-style-type: none">- Contenu du texte (ex. : cadre, intrigue, organisation, personnages, registre de langue, rythme, style d'écriture, validité des propos)- Autres éléments modaux (visuel, sonore ou cinétique)- Sujets et valeurs- Adéquation entre l'intention pédagogique, la difficulté du texte et les caractéristiques de l'élève
<p style="text-align: center;">En posture de production (écriture et prise de parole)</p> <p>Minimalement 10 discours ou textes par année</p> <ul style="list-style-type: none">• Longueur variée• Au moins 5 textes complets• Au moins 6 textes écrits	

¹ Liens vers [Constellations](#).

Balises annuelles

Critères de choix des textes en posture de réception ou de production

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

- Présentation matérielle (ex. : support, mise en page, typographie, format)

Exemple de planification annuelle

Pour les **5 expériences culturelles**, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire **une utilisation pédagogique :**

- D'une sortie au cinéma du quartier pour assister à une adaptation cinématographique d'un texte
- D'une rencontre avec une autrice québécoise
- D'une exposition de productions culturelles faites par les élèves de la classe
- D'une visite à la bibliothèque municipale pour assister à une animation
- D'un visionnement en ligne d'une pièce de théâtre

Pour les **10 discours ou textes en réception**, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire **une utilisation pédagogique :**

- D'un roman d'un auteur québécois, *au choix de l'élève*
- D'une chanson d'une créatrice québécoise
- D'un poème d'un créateur québécois, *au choix de l'élève*
- D'un numéro d'une humoriste québécoise, *au choix de l'élève*
- D'un film québécois diffusé sur une plateforme québécoise
- D'un documentaire d'un créateur québécois
- D'un album 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'un dépliant en environnement numérique faisant la promotion du calendrier artistique de pièces de théâtre présentées dans sa région

Pour les **10 discours ou textes en production**, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire **une utilisation pédagogique :**

- D'une lettre ou d'un courriel
- D'un texte d'opinion
- D'une annonce publicitaire
- D'une bande dessinée, dont le sujet est *au choix de l'élève*
- D'une entrée dans son carnet littéraire
- D'un balado, dont le sujet est *au choix de l'élève*
- D'une participation à un concours d'écriture ou d'art oratoire
- D'une critique d'un événement culturel *choisi par l'élève*
- D'un récit
- D'une recette

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 de tisser 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 tisser 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, 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 contexte d'interaction, alors que les élèves sont actifs lors d'un travail collaboratif.

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 qui les aide à mieux situer leur patrimoine culturel. La maîtrise d'une ou de 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

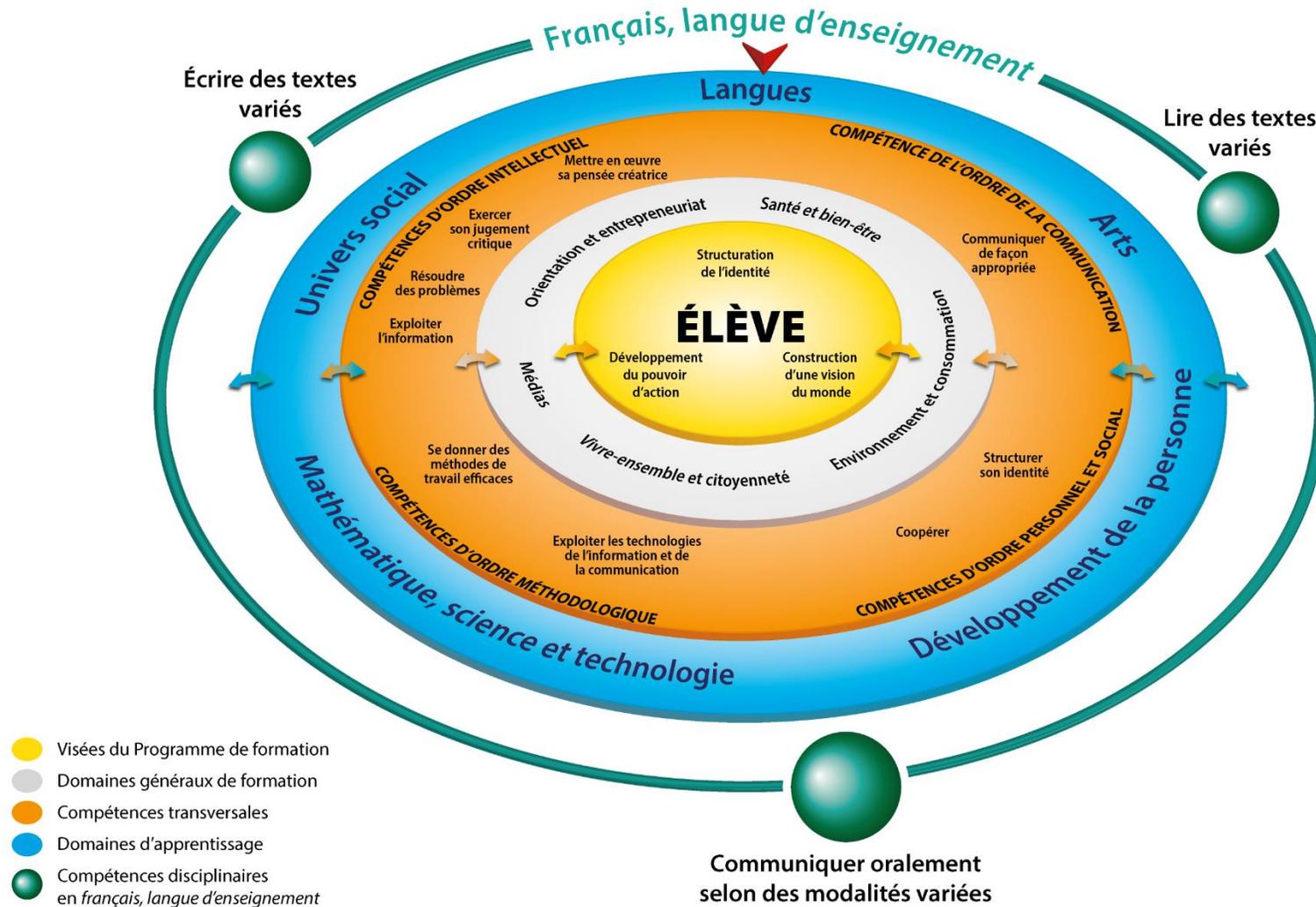
Dans le domaine de l'univers social, on doit aborder un discours ou un texte en tenant compte de l'énonciatrice ou de l'énonciateur et des contextes de réception et de production mettant en évidence la société qui y est dépeinte ou les informations qui y sont présentées. Dans le cours de français, langue 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, le développement d'habiletés en interaction et de pensée critique.



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 dans des contextes authentiques 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 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 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, chansons, comptines, 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 de 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 et d'autorégulation. 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 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 tissant 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, 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.

« 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).

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, ouvert sur le monde et sensible à la place que les outils et les fonctions numériques occupent dans la vie des élèves, l'enseignante ou l'enseignant les aide à développer progressivement leur compétence numérique, et ce, en interrelation avec le développement de leurs compétences en français. En effet, ces outils 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.

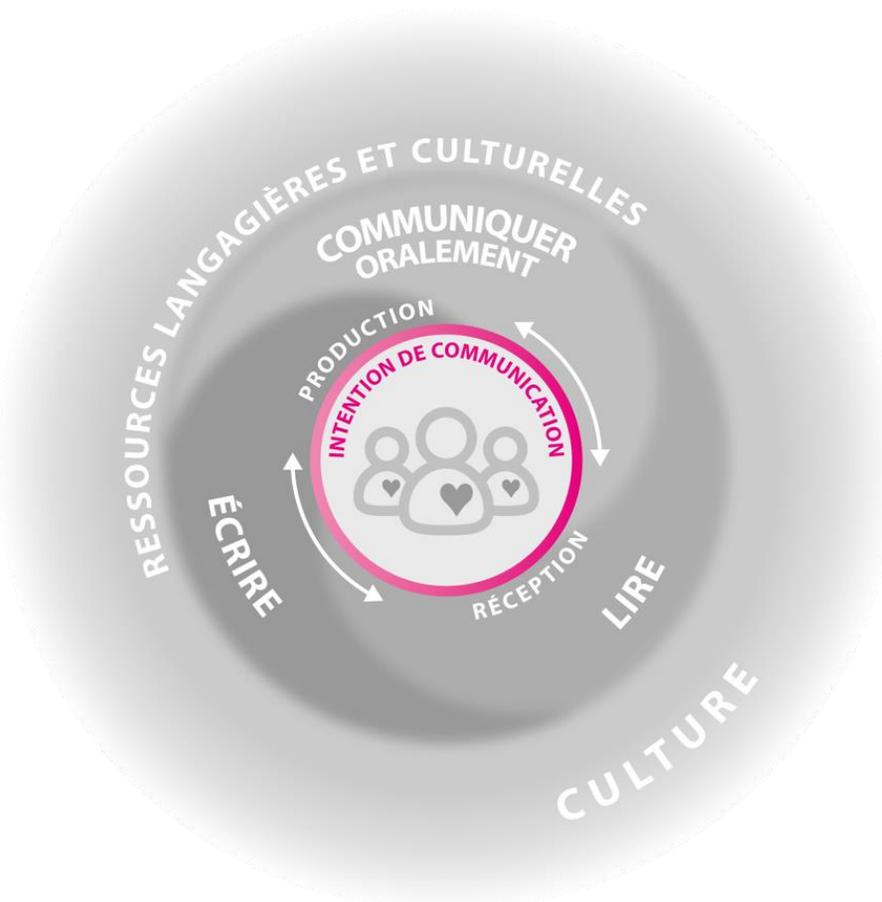
En matière de différenciation pédagogique, c'est la flexibilité qui représente la porte d'entrée des choix effectués par l'enseignante ou l'enseignant et des choix qu'elle ou il offre aux élèves. Il n'est pas question ici de planifier un enseignement individualisé, mais plutôt de tenir compte des caractéristiques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

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 à plusieurs langages (ex. : langage verbal, langage non verbal, émojis) et à un support (imprimé, environnement 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 de réception et le contexte de production concernés. L'énonciateur et 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 d'intentions de communication.



² L'énonciatrice ou l'énonciateur peut s'incarner dans 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 s'incarner dans 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; Fonder 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	<p>Pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 	<p>Pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 	<p>Genres à dominante narrative :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conte • Fable • Légende • Récit <p>Genres poétiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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	<p>Pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 	<p>Pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 	<p>Genres à dominante descriptive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abécédaire • Biographie • Menu • Notice • Récit historique <p>Genres à dominante explicative :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Article de vulgarisation scientifique • Recette • Règles de jeu • Reportage scientifique
Fonder ou influencer une façon de penser ou d'agir	<p>Pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 	<p>Pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 	<p>Genres à dominante justificative :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Commentaire appréciatif • Texte d'opinion

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 les contextes de réception et de production⁴.

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 – de ses champs d'intérêt, de ses forces et de ses défis comme locutrice ou locuteur ou comme scriptrice ou scripteur – permet à l'élève de formuler un discours ou de rédiger un texte à son image. C'est en explorant différents genres et en expérimentant divers styles que l'énonciatrice ou l'énonciateur se découvre, met à profit ses connaissances sur la langue et en acquiert d'autres.

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'il laisse de sa présence dans le discours ou le texte. Ceux-ci contribuent à la compréhension, à l'interprétation, à la réaction et au jugement critique.

[Tableau des contenus liés à l'énonciatrice ou à l'énonciateur](#)

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.

⁴ Les contenus ont été regroupés dans la section [Ressources langagières et culturelles](#) dans le but de permettre leur consultation au même endroit et d'accentuer les liens existant entre la situation de communication et les ressources langagières et culturelles.

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.

[Tableau des contenus liés à la ou au destinataire](#)

Contextes

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, tant lorsqu'il est produit que lorsqu'il est reçu. Les contextes de réception et de production ou même d'interaction rappellent que l'énonciatrice ou l'énonciateur et la ou le destinataire n'évoluent pas toujours dans le même espace-temps.

Le mode de communication influence également ces contextes. En effet, un message n'est pas produit et reçu de la même façon s'il l'est à l'oral ou à l'écrit, s'il est en direct ou en différé, spontané ou préparé, sur support imprimé ou dans un environnement numérique. À l'ère du numérique, les élèves sont appelés à mettre en relation une diversité de ressources en fonction notamment de l'intertextualité, de l'hypertextualité, de l'interactivité ou du type de média et, du même coup, à utiliser leur jugement critique. Avec l'arrivée de nouvelles technologies, dont l'intelligence artificielle, les élèves doivent plus que jamais être sensibilisés à la crédibilité et à la fiabilité de l'information, adopter une posture réflexive et développer une culture informationnelle.

[Tableau des contenus liés aux contextes de réception et de production ou d'interaction](#)

COMPÉTENCES EN FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

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 se traduisant par des manifestations observables. Le développement de ces savoir-faire se concrétise dans divers contextes sollicitant différentes connaissances liées aux 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. L'interaction concerne la communication orale, mais également la lecture et l'écriture, notamment lors d'une rencontre virtuelle au cours de laquelle une personne prend la parole, puis une autre réagit par écrit dans le clavardage.

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 leurs [stratégies](#) 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. 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.

Communiquer oralement selon des modalités variées



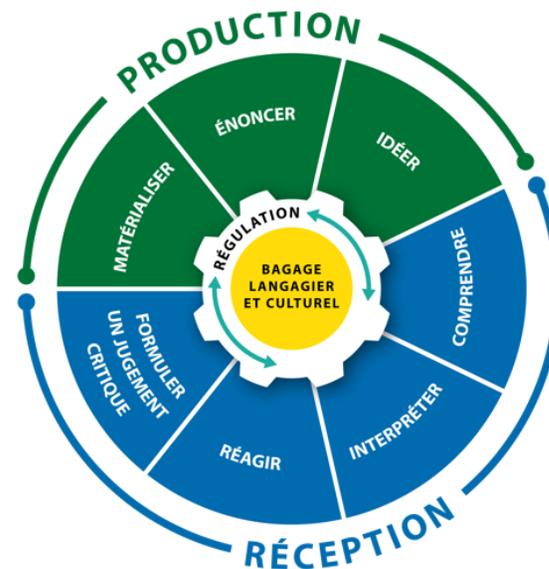
En plus de s'avérer un moyen de socialisation et de construction de la pensée ainsi qu'un outil indispensable pour réfléchir et agir dans toutes les sphères de la vie, la langue orale devient à l'école un objet d'apprentissage. En effet, les intentions de communication *Développer sa créativité, son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

Fonder 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 spontanée ou préparée, ainsi que par la possibilité d'un changement rapide de posture, c'est-à-dire l'interaction. 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 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 et la matérialisation, souvent exécutées simultanément. En effet, alors que le traitement du code graphique est effectué lors de l'encodage à l'écrit, c'est plutôt le code linguistique qui permet la génération (idéation et énonciation) et l'articulation

(matérialisation) d'un discours. 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 choix 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 lors de 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.



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)
Comprendre
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
Interpréter
Attribue une ou des significations personnelles
Explore différentes significations
Justifie son ou ses interprétations personnelles
Réagir
Identifie les émotions et les effets que le discours ou le texte provoque sur soi
Justifie ses réactions
Formuler un jugement critique
Recourt à un ou des critères permettant de porter un regard distancié
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)
Idéer
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 son discours ou son texte en s'appuyant sur des traits caractéristiques du genre
Énoncer
Formule ses idées en énoncés qui respectent la syntaxe propre à l'oral
Fait progresser l'information
Choisit les formes verbales selon le temps dominant (passé, présent, futur)
Choisit le vocabulaire approprié
Recourt au registre de langue approprié
Matérialiser
Recourt aux éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux
Émet son discours ou son texte

Balises annuelles du répertoire culturel **En posture de réception (lecture et écoute)**

Minimalement 10 discours ou textes par année

- Longueur variée (extrait ou texte complet)
- Au moins 5 textes complets
- Au moins 6 textes écrits

Genre :

- Au moins 5 discours ou textes de genres différents

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

En posture de production (écriture et prise de parole)

Minimalement 10 discours ou textes par année

- Longueur variée
- Au moins 5 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

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

À venir.

Lire des textes variés



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 authentiques, pour développer leur créativité, leur imaginaire et leur sensibilité, pour s'informer ou 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.

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 en partie de la littérature pour la jeunesse. Ces textes, qui respectent notamment les balises et les critères de choix 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
Décoder
Identifie les mots écrits avec exactitude et automaticité en ayant recours à ses connaissances des correspondances entre les unités écrites et orales
Comprendre
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
Interpréter
Attribue une ou des significations personnelles
Explore différentes significations
Justifie son ou ses interprétations personnelles
Réagir
Identifie les émotions et les effets que le texte provoque sur soi
Justifie ses réactions
Formuler un jugement critique
Recourt à un ou des critères permettant de porter un regard distancié
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

Balises annuelles du répertoire culturel
En posture de réception (lecture et écoute)

Minimalement 10 discours ou textes par année

- Longueur variée (extrait ou texte complet)
- Au moins **5** textes complets
- Au moins **6** textes écrits

Genre :

- Au moins **5** discours ou textes de genres différents

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

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

À venir.

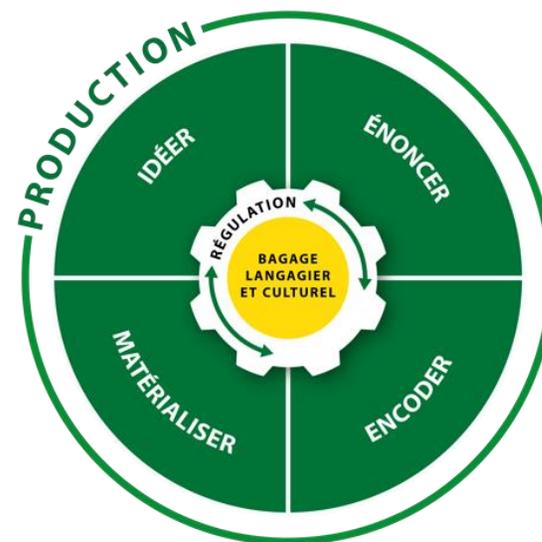
Écrire des textes variés



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 authentiques. 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. Ils écrivent donc pour développer leur créativité, leur imaginaire et leur sensibilité, pour informer ou pour influencer une façon de penser ou d'agir.

L'acte d'écrire consiste à idéer, à énoncer, à encoder et à matérialiser. 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. 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 authentiques, 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.



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 choix 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, 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 scripteurs experts, comme les autrices et les auteurs que les élèves sont amenés à lire en classe, mais aussi de ceux de scripteurs non experts, comme les textes écrits par leurs pairs. Les élèves sont aussi parfois exposés à des activités d'écriture plus ciblées, en fonction de leurs besoins, qui leur permettent d'acquérir certaines connaissances nécessaires à la rédaction de textes.

Balises annuelles du répertoire culturel

En posture de production (écriture et prise de parole)

Minimalement 10 discours ou textes par année

- Longueur variée
- Au moins 5 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

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	
Idéer	
	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 son texte en s'appuyant sur des traits caractéristiques du genre
Énoncer	
	Formule ses idées en phrases qui respectent la syntaxe propre à l'écrit
	Fait progresser l'information
	Choisit les formes verbales selon le temps dominant (passé, présent, futur)
	Choisit le vocabulaire approprié
	Recourt au registre de langue approprié
Encoder	
	Recourt à ses connaissances en orthographe lexicale
	Recourt à ses connaissances en orthographe grammaticale
	Recourt à la ponctuation
Matérialiser	
	Recourt à l'écriture manuscrite ou tapuscrite
	Met en page son texte

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

À venir.

Composantes 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 code qui permet d'encoder et de décoder les sons de la langue française, pour parler et pour comprendre la parole, a généralement été développé 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 la composante *Décoder* est absente en écoute et que la composante *Encoder* est absente en prise de parole. De plus, les versants oral et écrit d'une même langue se partagent l'usage d'un code commun, soit celui du code linguistique. Ce dernier permet d'associer une forme (orale ou écrite) à un sens. Toutes les composantes des compétences *Communiquer oralement*, *Lire* et *Écrire* 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 significatifs possibles.

Composantes liées à la posture de réception

Décoder

Le décodage consiste à traduire les unités écrites en unités orales (dont [les graphèmes et les phonèmes](#), mais aussi des unités plus larges comme *br, al*, etc.) 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 travaillés 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 orales, ainsi que leurs connaissances lexicales, pour identifier les mots écrits. L'automatisme correspond à une vitesse appropriée à laquelle les élèves identifient les mots par décodage sans effort conscient. Cette habileté peut s'exercer et 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	Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.			
		☀ : Réutilisation					
Décoder		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 automatisme 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 orales correspondantes (dont les phonèmes)	→	★	☀	☀	☀	☀
	1.3 Fusionne les unités orales (dont les phonèmes) pour former des syllabes (simples et complexes) et des mots	→	★	☀	☀	☀	☀

Comprendre

Pour comprendre, les élèves doivent tisser 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.

Comprendre		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Légende :	→ : Appropriation	La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les contenus à l'étude et leur complexité.					
	★ : Consolidation	Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
↻ : Réutilisation							
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)		Lire des textes variés					
1	Identifie le genre	→	→	→	→	→	★
1.1	S'appuie sur les caractéristiques liées :	→	→	→	→	→	★
1.1.1	À l'intention et à la situation de communication	→	★	★	★	★	★
1.1.2	À la grammaire du texte (incluant le discours)			→	★	★	★
1.1.3	Au lexique			→	★	★	★
1.1.4	À la grammaire de la phrase (incluant l'énoncé)					→	★
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 (inférence lexicale) 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 syntaxiques (ex. : position du mot dans l'énoncé ou la phrase qui donne des informations sur la classe du mot)			→	★	★	★
2.2.3	Les indices morphologiques (ex. : base, préfixe, suffixe, marques de genre, de nombre ou de personne)	→	→	★	★	★	★
2.2.4	Son bagage langagier et culturel (ex. : s'appuie sur le sens propre d'un mot connu pour en inférer un sens figuré)	→	★	★	★	★	★
2.2.5	Les éléments modaux (ex. : illustration, vidéo, schéma)	→	★	★	★	★	★
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	→	★	★	★	★	★

		Comprendre					
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Légende :	→ : Appropriation	La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les contenus à l'étude et leur complexité.					
	★ : Consolidation	Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
	↻ : Réutilisation						
		1 ^{re}		2 ^e		3 ^e	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)		Lire des textes variés					
3.2	Identifie les informations explicites (ex. : lieux et temps, caractéristiques de l'énonciatrice ou de l'énonciateur ou de la narratrice ou du narrateur, faits, actions)	→	★	★	★	★	★
3.3	Cerne l'organisation des idées (ex. : organisateurs textuels, marqueurs de relation)	→	→	→	★	★	★
3.4	Établit des liens à l'aide des temps verbaux employés			→	→	→	★
3.5	Regroupe les informations dispersées dans le discours ou le texte			→	→	→	★
3.6	Sélectionne les informations dans plusieurs discours ou textes					→	★
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 (inférence anaphorique)	→	→	★	★	★	★
4.2	Fait des liens entre les causes et les effets (inférence causale)	→	→	★	★	★	★
4.3	Recourt à ses connaissances en les combinant avec des informations du discours ou du texte pour déduire une information sous-entendue (inférence logique)		→	→	★	★	★
4.4	S'appuie sur les éléments modaux, s'il y a lieu	→	★	★	★	★	★
5	Construit le sens global	→	→	→	→	→	★
5.1	Effectue le rappel du texte à l'aide de certaines informations essentielles ou de mots-clés	→	★	★	★	★	★
5.2	Résume le texte			→	→	→	★
5.2.1	Distingue les informations essentielles des idées secondaires			→	★	★	★
5.2.2	Veille à construire ou à reconstruire la cohérence					→	★
5.2.3	Regroupe plusieurs idées similaires en une idée plus générale					→	★
6	Identifie les bris de compréhension	→	→	→	→	→	★
6.1	Détecte sa perte de compréhension	→	→	★	★	★	★
6.2	Estime l'importance du bris	→	→	★	★	★	★
6.3	Remédie à sa perte de compréhension	→	→	★	★	★	★

Interpréter

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.

Interpréter		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)	Lire des textes variés						
1 Attribue une ou des significations personnelles		→	→	→	→	→	★
1.1 Repère les « blancs » laissés par l'énonciatrice, l'énonciateur, l'autrice ou l'auteur dans le discours ou le texte et les comble en s'inspirant des indices liés au discours ou au texte et aux éléments modaux, 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 S'ouvre aux significations attribuées au discours ou au texte par d'autres personnes		→	★	★	★	★	★
2.2 Constate qu'un même discours ou un même texte peut porter plus d'une signification		→	★	★	★	★	★
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 et aux éléments modaux pour étayer son ou ses interprétations				→	→	★	★

Réagir

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 programmés directement par le discours et le texte 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 la 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.

Réagir		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	
Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ↻ : Réutilisation	La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les contenus à l'étude et leur complexité. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.	Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)		Lire des textes variés				
		1	Identifie les émotions et les effets que le discours ou le texte provoque sur soi					
		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	Constata 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					
		1.4.2	Énonciatrice ou énonciateur (ex. : opinions)					
		1.4.3	Personnages (ex. : comportements, traits de caractère, valeurs)					
		2	Justifie ses réactions					
		2.1	Tisse des liens avec son bagage langagier et culturel					
		2.2	S'appuie sur des exemples issus du discours ou du texte ou sur des extraits de celui-ci					
		2.3	S'appuie sur des extraits du discours ou du texte					

Formuler un 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, l’auditeur, 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 une opinion aussi bien négative ou positive que nuancée. 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.

Formuler un jugement critique		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ↻ : Réutilisation	La présence d’une ★ pour plus d’une année signifie qu’il y a consolidation des savoir-faire selon les contenus à l’étude et leur complexité. Une case vide indique que le contenu n’est pas à enseigner, mais qu’il <i>peut</i> être abordé si le contexte s’y prête.	Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)		Lire des textes variés			
		1	Recourt à un ou des critères permettant de porter un regard distancié				
				→	→	→	★
	1.1	Considère la structure du discours ou du texte et l’organisation des informations					
				→	→	→	★
	1.2	Considère la chronologie des événements et la façon de mener l’intrigue, s’il y a lieu					
				→	★	★	★
	1.3	Considère la façon de traiter du sujet, des aspects et des sous-aspects et de les lier					
		→	→	→	→	→	★
	1.4	Considère les valeurs véhiculées dans le discours ou le texte					
						→	★
	1.5	Considère la façon dont est traité le cadre spatiotemporel					
		→	→	★	★	★	★
	1.6	Considère la façon de présenter les protagonistes (ex. : personnification, stéréotypie littéraire ou contre-stéréotypie littéraire, caricature, contre-emploi, caractérisation implicite, caractérisation explicite)					
		→	→	→	→	→	★
	1.7	Considère les choix linguistiques et le style de la locutrice ou du locuteur, de l’auteur ou de l’auteure (ex. : syntaxe, choix des mots)					
				→	★	★	★
	1.8	Considère la présence d’éléments tirés d’un autre discours, d’un autre texte ou d’un repère culturel (ex. : intertextualité)					
		→	→	→	→	→	★
	1.9	Considère la crédibilité et la fiabilité des informations et des sources					
						→	→
	1.10	Considère les éléments modaux (ex. : support visuel, trame sonore, extrait vidéo), dont le paratexte (ex. : page couverture, mise en page, illustration, schéma, carte)					
		→	★	★	★	★	★

		Formuler un jugement critique					
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
Légende :		1 ^{re}		2 ^e		3 ^e	
→ : Appropriation	★ : Consolidation	La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les contenus à l'étude et leur complexité.					
↻ : Réutilisation		Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter)		Lire des textes variés					
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
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. : transformation 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	Compare son jugement avec celui d'autres personnes	→	→	→	→	→	★
3.4	Revoit, nuance ou confirme son jugement à la suite d'échanges					→	★
3.5	Recommande ou déconseille à divers degrés un discours ou un texte selon les critères établis			→	★	★	★
4	Justifie son jugement critique	→	→	→	→	→	★
4.1	S'appuie sur un ou des critères ciblés	→	→	★	★	★	★
4.2	S'appuie sur son bagage langagier et culturel	→	→	★	★	★	★
4.3	S'appuie sur des exemples issus du discours ou du texte ou sur des extraits de celui-ci	→	→	→	★	★	★
4.4	S'appuie sur des extraits du discours ou du texte	→	→	→	★	★	★
4.5	S'appuie sur d'autres discours ou d'autres textes connus			→	→	→	★

Composantes liées à la posture de production

Idéer

L'idéation est fortement teintée par l'intention de communication et par les différents éléments qui composent la situation de communication. Si la production du discours ou du texte est préparée, les élèves consacrent parfois un 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 spontanées. Les élèves ajoutent des idées à leur texte ou développent celles déjà présentes en cours d'élaboration. En effet, les élèves peuvent ajuster leurs idées en cours de production ou à la suite de cette dernière. À ce titre, la rétroaction offerte par les pairs ou l'enseignante ou l'enseignant ainsi que l'utilisation d'outils ou de fonctions numériques facilitent ce travail itératif en permettant aux élèves d'effectuer de nombreux allers-retours dans leur discours ou leur texte.

Idéer		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)	Écrire des textes variés						
1	S'adapte ou recourt à un genre et à une forme en fonction de l'<u>intention de communication</u>	→	→	→	→	→	★
1.1	Analyse les différents éléments de la situation de communication	→	→	→	→	→	★
1.2	Dégage les caractéristiques du genre et de la forme à produire à partir d'un ou de quelques discours ou de textes modèles	→	→	→	→	→	★
2	Génère des idées et les développe	→	→	→	→	→	★
2.1	S'inspire de son bagage langagier et culturel pour faire émerger des idées	→	→	→	→	→	★
2.2	Effectue une sélection d'idées	→	→	→	→	→	★
2.3	Précise ses idées à l'aide de procédés (ex. : explication, exemple, comparaison) et d'éléments modaux	→	→	→	→	→	★
3	Organise son discours ou son texte en s'appuyant sur des traits caractéristiques du genre	→	→	→	→	→	★

Énoncer

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 les ordonnent afin de former des énoncés ou des phrases qui respectent la syntaxe de la langue écrite, mais acceptent certaines digressions dans les discours, qui sont plus spontanés à l'oral. L'énonciation est grandement influencée par les éléments qui composent la situation de communication. Elle se concrétise lorsque les élèves formulent les énoncés ou les phrases, alors qu'ils devront respecter le fonctionnement de la langue écrite au moment de l'encodage. Il arrive souvent que de nouvelles formulations jaillissent alors que les élèves matérialisent leur discours ou leur texte. La rétroaction offerte par les pairs ou l'enseignante ou l'enseignant ainsi que l'utilisation d'outils numériques contribuent à rendre ce travail itératif en permettant aux élèves d'améliorer leur discours ou leur texte en portant davantage attention aux choix effectués relativement à la syntaxe, au lexique et aux formes verbales.

Énoncer		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)		Écrire des textes variés					
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 du nom, complément de phrase, adverbe)	→	→	→	→	→	★
2	Fait progresser l'information	→	→	→	→	→	★
2.1	Relie les nouvelles informations aux propos précédents	→	★	★	★	★	★
2.2	Utilise des organisateurs textuels ou des marqueurs de relation			→	★	★	★
2.3	Varie les façons de reprendre l'information	→	→	→	→	→	★
3	Choisit les formes verbales selon le temps dominant (passé, présent, futur)			→	→	→	★
4	Choisit le vocabulaire approprié	→	→	→	→	→	★
4.1	Emploie les mots et les expressions justes	→	★	★	★	★	★
4.2	Emploie les mots précis			→	★	★	★
4.3	Varie les mots de son discours ou de son texte	→	→	→	★	★	★
5	Recourt au registre de langue approprié	→	→	→	→	→	★

Légende :

→ : Appropriation
 ★ : Consolidation
 ↻ : Réutilisation

La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les contenus à l'étude et leur complexité.
 Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Encoder

L'encodage relève du code graphique, qui n'existe qu'à l'écrit. Les élèves s'appuient sur leurs connaissances de ce code écrit pour déterminer les différentes unités nécessaires à l'écriture d'un mot et d'une phrase. Ils utilisent leur connaissance des régularités de la langue pour apprendre l'orthographe lexicale des mots et pour respecter la norme orthographique. L'encodage est l'un des déterminants majeurs de la réussite des apprentissages en écriture. En français, les accords grammaticaux, en particulier ceux liés aux marques d'accord dans le groupe du nom, sont souvent inaudibles à l'oral et, ce faisant, sont spécifiques à l'écrit. Le recours aux marques de ponctuation est également propre à l'écrit. Le respect des normes sert essentiellement à rendre plus compréhensible le texte produit par la scriptrice ou le scripteur pour une lectrice ou un lecteur éventuel.

Encoder		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)	Écrire des textes variés						
	1 Recours à ses connaissances en orthographe lexicale	→	→	→	→	→	★
	1.1 Recherche en mémoire l'orthographe des mots connus à l'écrit	★	★	★	★	★	★
	1.2 Utilise ses connaissances du système orthographique pour orthographier des mots inconnus à l'écrit	→	→	→	★	★	★
	2 Recours à ses connaissances en orthographe grammaticale	→	→	→	→	→	★
	2.1 Effectue les accords dans le groupe du nom selon les cas à l'étude	→	★	★	★	★	★
	2.2 Effectue les accords régis par le sujet selon les cas, les temps et les verbes à l'étude			★	★	★	★
	3 Recours à la ponctuation	→	→	→	→	→	★
	3.1 Délimite correctement les phrases selon les cas à l'étude	→	★	★	★	★	★
	3.2 Utilise adéquatement la virgule selon les cas à l'étude			→	★	★	★
	3.3 Marque adéquatement les paroles rapportées selon les cas à l'étude			→	→	→	★

Matérialiser

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, mais également le fait de dicter leurs propos à l'aide d'une commande vocale. 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 (imprimé ou dans un environnement 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, et ce, selon les effets que les élèves veulent créer sur la ou le destinataire. 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 citer leurs sources.

		Matérialiser					
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Légende :		→ : Appropriation ★ : Consolidation ☼ : Réutilisation					
		La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les contenus à l'étude et leur complexité. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole)		Écrire des textes variés					
1	Recourt aux éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux	→	→	→	→	→	★
1.1	Émet les mots du discours ou du texte et utilise les appuis du discours (ponctuation orale)	→	→	→	★	☼	☼
1.2	Recourt aux éléments paraverbaux pour communiquer ses propos (ex. : prosodie)	→	→	→	→	→	★
1.3	Recourt aux éléments non verbaux pour communiquer ses propos (ex. : gestes, mimiques, affiches, objets)	→	→	→	→	→	★

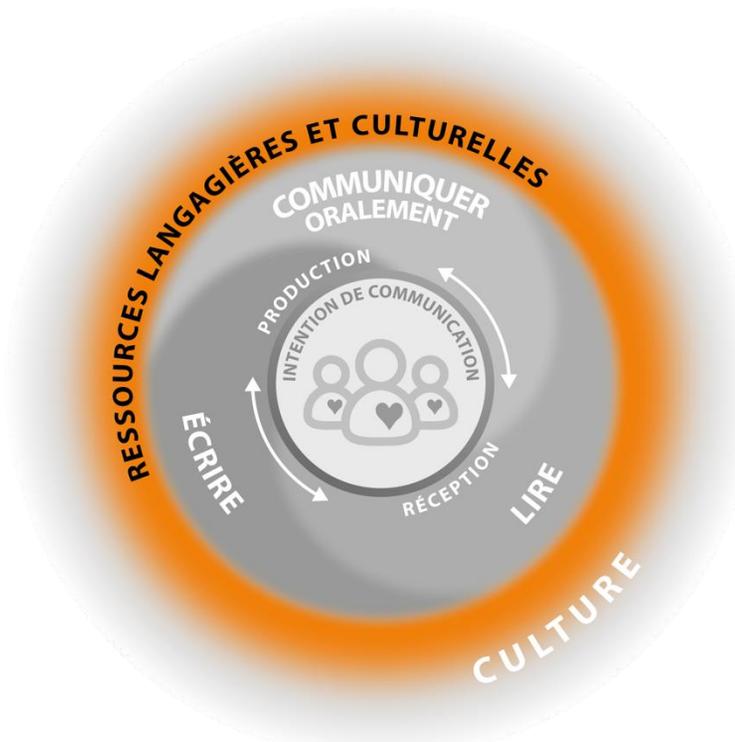
		Matérialiser									
		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle					
Légende :		→	★	☼							
→ : Appropriation		La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les contenus à l'étude et leur complexité.									
★ : Consolidation		Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.									
☼ : Réutilisation											
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 Recours à l'écriture manuscrite ou tapuscrite		→	→	→	→	→	→	→	→	★	
1.1 Trace les mots de son texte à la main		→	★	☼	☼	☼	☼	☼	☼	☼	
1.2 Saisit les mots de son texte dans un environnement numérique				→	→	→	→	→	→	★	
1.3 Fait des choix graphiques et typographiques qui mettent son texte en valeur				→	→	→	→	→	→	★	
2 Émet son discours ou son texte, ou met en page son texte		→	→	→	→	→	→	→	→	→	
2.1 Respecte les caractéristiques du genre et de la forme choisis		→	→	→	→	→	→	→	→	→	
2.2 Emploie un support imprimé ou un environnement numérique prédéterminé		→	→	→	→	→	→	→	→	★	
2.2.1 Ajoute au besoin des éléments modaux qui mettent son discours ou son texte en valeur (ex. : illustration, environnement sonore, courte vidéo)		→	→	→	→	→	→	→	→	★	

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; 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 une grammaire ou des sites Web spécialisés en langue.

Qu'il s'agisse d'écouter, de prendre la parole, de lire, d'écrire ou d'interagir, 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.



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 percevoir la langue 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.

Intention de communication

Les mots, les phrases ainsi que les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux s'organisent dans un genre pour concrétiser l'intention de communication. Le choix de ces ressources langagières et culturelles est déterminé par cette intention, tant en posture de réception qu'en posture de production.

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	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
2 Reconnaît qu'il existe diverses intentions de communication générales qui peuvent s'actualiser à travers différents genres	→	→	→	→	→	→
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 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 l'ajuste au besoin	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
4 Se questionne sur le respect de son intention et s'ajuste au besoin			→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Situation de communication

Indissociables, l'intention et la situation de communication sont à la base de tout message oral ou écrit. L'énonciatrice ou l'énonciateur, la ou le destinataire de même que les contextes de réception et de production forment la situation de communication. Cette dernière influence directement les choix de ressources langagières et culturelles qui sont effectués lors d'une communication.

Énonciatrice ou énonciateur⁵

L'énonciatrice ou l'énonciateur recourt à ses ressources langagières et culturelles afin de répondre à son intention de communication. Les choix qu'elle ou qu'il effectue sont inévitablement teintés par son propre bagage langagier et culturel. Le ton, la distance entre l'énonciatrice ou l'énonciateur et sa ou son destinataire ainsi que les effets produits sur cette dernière ou ce dernier se manifestent à travers les ressources langagières.

En posture de réception, 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.

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 Ses autres discours ou textes, s'il y a lieu			→ OL	→ OL	→ OL	★ OL
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

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé *si* le contexte s'y prête.

⁵ L'énonciatrice ou l'énonciateur peut s'incarner dans une ou plusieurs personnes. Toutefois, le singulier sera ici utilisé pour représenter le groupe ou l'individu à l'origine du message.

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
	★ : 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
3 En posture de production, se définit en tant qu'énonciatrice ou énonciateur			→	→	→	→	→	→
3.1 Reconnaît ses émotions, ses goûts et ses champs d'intérêt, ses connaissances et ses expériences			→ 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

Destinataire⁶

La ou le destinataire est la personne ciblée par l'intention de communication de l'énonciatrice ou de l'énonciateur. La connaissance qu'a l'énonciatrice ou l'énonciateur de sa ou son destinataire lui permet de faire les meilleurs choix possibles parmi les ressources langagières et culturelles.

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
	★ : 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 ou exprime ses émotions, ses goûts et ses champs d'intérêt, ses connaissances et ses expériences			→ 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

⁶ La ou le destinataire peut s'incarner dans une ou plusieurs personnes. Toutefois, le singulier sera ici utilisé pour représenter le groupe ou l'individu auquel est destiné le message.

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
	★ : 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
3 En posture de production, tient compte de la ou du destinataire			→	→	→	→	→	★
3.1 Identifie des caractéristiques de la ou du destinataire en contexte 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

Contextes

Tout discours ou texte est campé dans un contexte, tant lors de sa production que lors de sa réception, ou encore lorsqu'il y a interaction. Ces contextes, qui sont à la fois physiques, sociaux, culturels, temporels et émotionnels, incluent également la façon dont le message se transmet, soit le mode de communication (oral ou écrit) de même que le support retenu pour sa matérialisation et sa diffusion.

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés						
	☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés						
Contexte de réception, de production ou d'interaction			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 En contexte de réception :			→	→	→	→	→	★
2.1 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)			→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	★ OL
2.2 Tient compte du contexte socioculturel et émotionnel dans lequel le discours ou le texte a été produit					→ OL	→ OL	→ OL	★ OL

Contexte de réception, de production ou d'interaction	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.3 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
3 En contexte de production :	→	→	→	→	→	★
3.1 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)	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	★ OÉ
3.2 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)	→ OÉ	→ OÉ	→ OÉ	★ OÉ	☼	☼
3.3 Respecte le sujet (choisi par les élèves ou imposé par l'enseignante ou l'enseignant)	→	→	→	→	→	★
3.3.1 Sujets familiers	→ OÉ	★ OÉ	☼	☼	☼	☼
3.3.2 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
4 En contexte d'interaction :	→	→	→	→	→	★
4.1 Respecte les règles convenues	→	→	→	→	→	★
4.1.1 Amorçe une interaction	→	→	→	★	☼	☼
4.1.1.1 Attire l'attention de son interlocutrice ou de son interlocuteur	→ O	★ O	☼	☼	☼	☼
4.1.1.2 Salue ou répond à une salutation	→ O	★ O	☼	☼	☼	☼
4.1.1.3 Se présente ou présente quelqu'un			→ O	★ O	☼	☼
4.1.2 Intervient au moment approprié	→ O	→ O	→ O	★ O		
4.1.2.1 Prend, reprend ou demande la parole	→ O	→ O	★ O	☼	☼	☼
4.1.2.2 Sait interrompre	→ O	→ O	→ O	★ O	☼	☼
4.1.2.3 Propose une transition ou un nouveau sujet					→ O	★ O
4.1.3 Met fin à une interaction			→ O	★ O	☼	☼

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés						
	↻ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés						
Contexte de réception, de production ou d'interaction			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
4.2 Participe au maintien de l'interaction			→	→	→	→	→	→
4.2.1 Soutient ou valorise les propos de son interlocutrice ou de son interlocuteur					→ O	→ O	→ O	→ O
4.2.2 Reconnaît un obstacle à la communication et utilise une astuce de communication pour le pallier					→ O	→ O	★ O	★ O
4.2.3 Intervient pour valider sa compréhension au besoin					→ O	→ O	→ O	→ O
4.2.4 Recourt à des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui démontrent une posture de réception active			→ O	→ O	→ O	→ O	→ O	→ O
4.2.5 S'adapte aux rétroactions d'une interlocutrice ou d'un interlocuteur					→ O	→ O	→ O	→ O
4.3 Tient compte du besoin d'expression ou d'interaction			→	→	→	→	→	★
4.3.1 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	→ O	★ O
4.3.2 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
4.3.3 Reconnaît ou exprime des émotions ou des sentiments (ex. : encourager; reconforter; 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)			→ O	→ O	→ O	→ O	→ O	★ O

Genres, formes et supports

Les textes sont catégorisés selon la dominante du genre auquel ils appartiennent⁷, la forme qu'ils revêtent et le support qui permet leur diffusion.

Genres et dominantes

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 des 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, un locuteur, une scriptrice ou un scripteur. 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 authentique où ils auront à prendre leurs propres décisions après avoir évalué l'intention de communication et les paramètres de la situation de communication.

Exemples de genres à dominante narrative

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Récit (d'aventures, fantastique, policier, de science-fiction, etc.) | <ul style="list-style-type: none">• Conte• Légende• Mythe | <ul style="list-style-type: none">• Fable• Saynète• Poème |
|--|---|---|

⁷ Au secondaire, la séquence textuelle est l'unité utilisée pour analyser les textes. C'est pourquoi, dans les programmes de français, langue d'enseignement, la séquence dominante d'un texte est utilisée pour regrouper les genres qui ont des caractéristiques communes. Au primaire, les genres à l'étude sont regroupés en quatre catégories, soit les genres à dominante narrative, descriptive, explicative et justificative, la dominante argumentative étant réservée au secondaire.

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 de 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 (ex. : amicale, amoureuse, familiale, d'autorité, conflictuelle)	→ OL	→ OL	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼
1.1.8 La présence ou l'absence de certains stéréotypes dans la façon de les présenter (ex. : le méchant loup)				→ 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 être structuré de différentes façons, dont de manière linéaire, répétitive, cumulative, enchâssée, en parallèle ou alternée	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	★ OL
1.2.2.1 Le récit peut se dérouler en trois temps (un début, un milieu et une fin)	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.2.2.2 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
1.2.3 L'intrigue peut reposer sur un seul ou plusieurs nœuds	→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.2.4 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
1.2.5 Un texte porte sur un ou plusieurs thèmes (ex. : amour, amitié, courage, persévérance)			→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ

Légende :
 → : Appropriation
 ★ : Consolidation
 ☼ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
 L : Lire des textes variés
 É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

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
1.2.6 Les thèmes abordés dans un texte n'ont pas tous la même importance					→ OL	★ OL
1.3 Les éléments du cadre	→	→	→	→	→	★
1.3.1 Le cadre représente l'environnement dans lequel se déroule l'action : le lieu, l'époque et le temps	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
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)			→ 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)			→ 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)			→ 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 Les émotions (ex. : joie, tristesse, colère), les sentiments (ex. : amour, haine, jalousie) ou les humeurs (ex. : optimisme, mélancolie, irritation) mis en scène dans le texte	→ OL	★ OL	☼	☼	☼	☼
1.4.2 Le ton (ex. : humoristique, dramatique, factuelle, poétique) auquel a recours l'énonciatrice ou l'énonciateur			→ OL	★ OL	☼	☼
1.4.3 Les valeurs mises en scène dans le texte					→ OL	★ OL
1.5 La narration	→	→	→	→	→	→
1.5.1 La narration s'effectue au passé, au présent ou au futur	→ OL	→ OL	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ
1.5.2 La narration se réalise à la 1 ^{re} ou à la 3 ^e personne			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.5.3 Le point de vue adopté est neutre ou subjectif			→ OL	→ OL	→ OL	→ OL

Légende :

→ : Appropriation
★ : Consolidation
☼ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
L : Lire des textes variés
É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Exemples de genres à dominante descriptive

- Abécédaire
- Anecdote
- Article de dictionnaire
- Article de revue
- Biographie
- Compte rendu
- Consigne
- Devinette
- Imagier
- Liste
- Menu
- Notice descriptive
- Nouvelle journalistique

Légende :
 → : Appropriation
 ★ : Consolidation
 ☀ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
 L : Lire des textes variés
 É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé *si* le contexte s'y prête.

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
1.5 L'utilisation de comparaisons			→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ

Exemples de genres à dominante explicative

- Article de vulgarisation scientifique
- Notice explicative
- Protocole
- Recette
- Règles de jeu
- Reportage

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
	★ : 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 logique (cause-conséquence, problème-solution)					→ OL	→ OL	→ 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							→ OLÉ	★ OLÉ

Exemples de genres à dominante justificative

- Critique culturelle
- Justification d'une solution à un problème
- Texte d'opinion

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés						
	☀ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés						
Genres à dominante justificative			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 ressources langagières pour justifier					→	→	→	★
1.1 L'utilisation de marqueurs de relation indiquant des liens de cause, de conséquence, de comparaison ou d'opposition					→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ
1.2 L'utilisation d'exemples, de reformulations, de comparaisons, de citations et de définitions					→ OL	→ OL	→ 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

Exemples de formes à travers lesquelles peuvent se présenter les genres

- Affiche
- Audioguide
- Balado
- Blogue
- Capsule
- Chanson
- Forum
- Guide pratique
- Magazine
- Manga
- Numéro d'humour
- Page Web
- Recueil
- Slam
- Théâtre
- Wiki

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 discussion, le documentaire, l'exposé oral, le journal, la lettre, la revue et le roman, possédant tous des caractéristiques et servant diverses intentions. D'autres formes gagnent également à être explorées pour permettre aux élèves de découvrir une variété 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 roman, d'un journal ou d'une bande dessinée, toujours en tenant compte de l'ensemble des éléments 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.

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 (ex. : album documentaire)	→ L	★ L	☼	☼	☼	☼

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Album	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 Différents moyens sont utilisés pour mettre en page le texte et la ou les illustrations (dissociation, association, compartimentage et conjonction ⁸)			→ L	★ L	☼	☼
2.2 Le type de mise en page peut varier ou pas dans un même texte			→ L	★ L	☼	☼
2.3 Le texte et les illustrations peuvent entretenir différents rapports ⁹	→	→	→	★	☼	☼
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 artistiques¹⁰ 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	☼	☼	☼	☼
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
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 de cadre et les effets créés à partir de ce dernier (ex. : bordure et forme du cadre, entrée et sortie de cadre)			→ 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

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé *si* le contexte s'y prête.

⁸ Le vocabulaire associé à ces moyens n'a pas à être maîtrisé par les élèves.

⁹ Le vocabulaire associé aux différents rapports n'a pas à être maîtrisé par les élèves.

¹⁰ Le vocabulaire en lien avec les caractéristiques artistiques n'a pas à être maîtrisé par les élèves.

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé *si* le contexte s'y prête.

Bande dessinée (BD)	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 Une histoire est, le plus souvent, racontée	→ L	★ L	☼	☼	☼	☼
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 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 peuvent être utilisés			→ L	★ L	☼	☼
2.6 Des onomatopées peuvent être utilisées pour illustrer des actions sonores			→ L	★ L	☼	☼
3 Reconnaît et utilise des caractéristiques artistiques propres aux illustrations (voir la déclinaison de cet énoncé dans la section <i>Album</i>)	→	→	→	→	→	★

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

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 Une interlocutrice ou un interlocuteur (habituellement l'adulte) interagit de manière généralement informelle avec d'autres interlocuteurs	→ O	★ O	↻	↻	↻	↻
1.2 L'intention est de transmettre de l'information ou de susciter l'intérêt pour un sujet en particulier	→ 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, 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	↻	↻

Discussion	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 discussion comme une forme dans laquelle :	→	→	→	★	↻	↻
1.1 Deux ou plusieurs interlocutrices ou interlocuteurs interagissent généralement de manière structurée	→ O	→ O	→ O	★ O	↻	↻
1.2 L'intention est de résoudre un problème, d'approfondir une question ou d'exprimer des opinions	→ 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 Des échanges facilités par l'animatrice ou l'animateur, qui donne les tours de parole et joue un rôle de modérateur, 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	↻	↻

Légende :
 → : Appropriation
 ★ : Consolidation
 ↻ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
 L : Lire des textes variés
 É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

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 partagés (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 partagées			→ OL	→ OL	→ OL	→ OL

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

Légende :
 → : Appropriation
 ★ : Consolidation
 ↻ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
 L : Lire des textes variés
 É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

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 Une variété de textes (articles), souvent regroupés par rubriques, traitent de sujets d'actualité					→ L	★ L
1.2 Une publication est faite sur une base quotidienne ou 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	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 pour lui communiquer quelque chose	→ 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 auxquels le texte a été écrit	→ L	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	↻	↻
2.2 La présence d'un appel au début du message (ex. : Cher ami, Madame la Directrice) et d'une formule de salutation à la fin	→ L	★ LÉ	↻	↻	↻	↻
2.3 L'utilisation de la première personne du singulier	→ L	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	↻	↻
2.4 La signature de l'autrice ou de l'auteur	→ L	★ LÉ	↻	↻	↻	↻

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé *si* le contexte s'y prête.

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 Une variété de 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	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 variété de discours et de textes.

Exemples de genres poétiques

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

Légende :

→ : Appropriation
★ : Consolidation
☼ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
L : Lire des textes variés
É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.

Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé *si* le contexte s'y prête.

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 cette forme	→	→	→	→	→	→
1.1 L'utilisation de jeux de sonorité (ex. : rimes, allitérations)	→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.2 L'utilisation d'un vocabulaire imagé	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.3 L'utilisation 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 : l'imprimé et l'environnement 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.

Imprimé	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	→ L	★ L	☼	☼	☼	☼
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'auteur ou de l'auteure et de l'illustratrice ou de l'illustrateur, s'il y a lieu, ainsi qu'une illustration	→ L	★ 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 photo de l'auteur ou de l'auteure et de l'illustratrice ou de l'illustrateur	→ 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	☼	☼	☼	☼
1.4 La page titre se compose généralement d'une illustration, du titre ainsi que du nom de l'auteur ou de l'auteure et de l'illustratrice ou de l'illustrateur, s'il y a lieu, et peut contenir un avertissement	→ 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
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	☼	☼	☼	☼
1.10 Les livres volumineux peuvent être divisés en chapitres ou en sections et peuvent comporter des intertitres			→ L	★ L	☼	☼

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés	
	☀ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés	

Imprimé	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
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	☀	☀

Environnement 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.

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés						
	☼ : Réutilisation	É : Écrire des textes variés						
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	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼

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 texte			→ 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

Légende :
 → : Appropriation
 ★ : Consolidation
 ☼ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
 L : Lire des textes variés
 É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

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
1.4 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
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	→ OL	→ 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	→ OLÉ	★ OLÉ
2.3 Les idées peuvent être organisées selon un ordre séquentiel (ex. : marche à suivre, procédure)	→ OL	→ OL	→ 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	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
2.4.2 Une cause et ses conséquences			→ OL	→ OL	→ 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	☼	☼
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>)			→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.					
	★ : Consolidation	L : Lire des textes variés	Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
	☀ : 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			→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☀	☀	☀
1.1.2 Un autre pronom personnel (ex. : J'aime les pommes. Je <i>les</i> aime bien sucrées.)					→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
1.1.3 Un pronom démonstratif ou un pronom possessif (ex. : Est-ce que tes souliers sont secs? <i>Les miens</i> sont mouillés, mais <i>ceux-là</i> sont secs.)					→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
1.2 L'utilisation d'un déterminant (ex. : Corinne et Christine dansent sous la pluie. <i>Leurs</i> souliers sont complètement mouillés.)			→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☀	☀	☀
1.3 Le remplacement par un mot ou un groupe de mots synonyme					→ OLÉ	★ OLÉ	☀	☀
1.4 Le remplacement par un mot générique (ex. : ... des marguerites. <i>Ces fleurs...</i>)					→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
1.5 La répétition du mot quand le contexte ne s'y prête pas (ex. : J'ai parlé à <i>la mère de Julie</i> ce matin. <i>La mère de Julie</i> m'a dit que Julie avait eu une excellente note en français.)							→ OLÉ	→ OLÉ

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

Constance du point de vue			1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1 Reconnaît que le point de vue adopté dans un discours ou un texte peut être neutre ou subjectif					→ OL	→ OL	→ OL	★ OL

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.

La phrase	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'une phrase graphique	→	→	→	→	→	★
1.1 Une phrase graphique commence par une lettre majuscule	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
1.2 Une phrase graphique se termine par un signe de ponctuation	→	→	→	★	☼	☼
1.2.1 Un point (.) pour terminer une phrase	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
1.2.2 Un point d'interrogation (?) pour poser une question	→ L	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
1.2.3 Un point d'exclamation (!) pour exprimer une émotion ou s'exclamer	→ L	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
1.2.4 Des points de suspension (...) pour marquer une énumération inachevée, une émotion ou un commentaire inexprimé	→ L	→ L	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.3 Une phrase graphique peut être formée de plus d'une phrase syntaxique, ces phrases syntaxiques étant combinées par une virgule ou par une conjonction de coordination comme <i>et</i> ou <i>ou</i> (ex. : <i>J'ai mangé un sandwich et j'ai bu du lait.</i>)			→ L	→ L	→ LÉ	★ LÉ
1.4 Une phrase graphique formée de plus d'une phrase syntaxique contient souvent un mot invariable comme <i>quand</i> , <i>lorsque</i> , <i>que</i> , <i>parce que</i> ou <i>si</i>			→ L	→ L	→ L	★ L
1.5 Une phrase graphique qui s'inscrit dans un dialogue est précédée d'un tiret (–)	→ L	→ L	★ LÉ	☼	☼	☼
1.6 Une phrase graphique peut inclure des propos rapportés qui s'accompagnent d'une ponctuation particulière	→	→	→	→	→	→
1.6.1 Des deux-points (:) pour introduire les propos rapportés					→ LÉ	★ LÉ
1.6.2 Des guillemets (« ... ») pour encadrer les propos rapportés	→ L	→ L	→ L	→ L	→ LÉ	★ LÉ

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé *si* le contexte s'y prête.

La phrase	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.6.3 Une virgule (,) pour encadrer ou isoler des formules incises (ex. : <i>dit-elle, murmura Hugo</i>) dans les propos rapportés					→ LÉ	→ LÉ
1.7 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	☼	☼
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques d'une phrase syntaxique	→	→	→	→	→	→
2.1 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	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.2 Reconnaît et utilise des caractéristiques du ou des groupes de mots qui occupent la fonction de sujet	→	→	→	→	→	→
2.2.1 Le ou les groupes de mots qui occupent la fonction de sujet représentent « ce dont on parle » dans une phrase	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
2.2.2 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	☼	☼	☼	☼
2.2.3 Différents groupes de mots peuvent occuper la fonction de sujet dans la phrase, dont :	→	→	→	→	→	→
2.2.3.1 Un pronom de conjugaison (ex. : [<i>Vous</i>] participez au concert.)	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
2.2.3.2 Un groupe du nom (ex. : [<i>Frédéric</i>] s'endort. [<i>Le maire de la ville</i>] prononce un discours.)			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.2.3.3 Un groupe du nom et un groupe du nom (ex. : [<i>Mon voisin</i>] et [<i>son ami</i>] jouent aux échecs.)					→ LÉ	★ LÉ
2.2.3.4 Un pronom autre que le pronom de conjugaison (ex. : [<i>Cela</i>] fait mon affaire. [<i>Le sien</i>] est plus joli.)					→ LÉ	→ LÉ
2.2.4 Les manipulations pour identifier le ou les groupes de mots qui occupent la fonction de sujet dans une phrase sont :	→	→	→	★	☼	☼
2.2.4.1 Le remplacement du ou des groupes de mots par un pronom de conjugaison	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
2.2.4.2 L'encadrement du ou des groupes de mots par <i>c'est... qui</i> ou par <i>ce sont... qui</i>			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.3 Reconnaît et utilise des caractéristiques de la fonction de prédicat	→	→	→	→	→	★
2.3.1 Le groupe de mots qui occupe la fonction de prédicat représente « ce que l'on dit » du sujet dans une phrase	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Légende :

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

La 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 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	☼	☼	☼	☼
2.3.3 Le groupe de mots qui occupe la fonction de prédicat contient nécessairement un verbe conjugué à un mode personnel	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
2.3.4 Seul le groupe du verbe peut occuper la fonction de prédicat dans la phrase			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.3.5 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. : Christine [<i>lit un roman</i>] dans le salon. Christine [<i>dort</i>] dans le salon.)	→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.4 Reconnaît et utilise des caractéristiques de la fonction de complément de phrase	→	→	→	→	→	★
2.4.1 Un groupe de mots qui occupe la fonction de complément de phrase peut exprimer différents sens, dont :	→	→	→	→	→	★
2.4.1.1 Le lieu (ex. : [<i>Là-bas</i>], les ouragans sont fréquents.) et le temps (ex. : Il pleut [<i>aujourd'hui</i>].)	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
2.4.1.2 Le but (ex. : Elle s'entraîne fort [<i>pour gagner la course</i>].) et la cause (ex. : Ma sœur étudie fort [<i>parce qu'elle veut devenir vétérinaire</i>].)			→ L	→ L	→ LÉ	★ LÉ
2.4.2 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	☼	☼	☼	☼
2.4.3 Différents groupes de mots peuvent occuper la fonction de complément de phrase, dont :			→	→	→	★
2.4.3.1 Un groupe du nom (ex. : [<i>Le soir</i>], lis-tu avant de te coucher?)			→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ
2.4.3.2 Un groupe de mots introduit par une préposition (ex. : Termine tes devoirs [<i>avant d'écouter la télé</i>].)					→ LÉ	★ LÉ
2.4.3.3 Un adverbe (ex. : [<i>Hier</i>], nous sommes allées au cinéma.)					→ LÉ	★ LÉ
2.4.4 Les manipulations pour identifier le ou les groupes de mots qui occupent la fonction de complément de phrase dans une phrase sont :	→	→	→	→	→	★
2.4.4.1 L'effacement ou le déplacement du ou des groupes de mots	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

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

La phrase	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.4.4.2 Le dédoublement par <i>et ça se passe</i> ¹¹ (ex. : Je fais de la natation [tous les mardis soir]. Je fais de la natation [et ça se passe tous les mardis soir].)					→ LÉ	★ LÉ
2.4.5 Un groupe de mots qui occupe la fonction de complément de phrase est isolé avec une virgule lorsqu'il est déplacé devant le sujet ou encadré par des virgules lorsqu'il est déplacé entre le sujet et le prédicat	→ L	→ L	→ L	→ L	→ LÉ	★ LÉ
3 Reconnaît et utilise des caractéristiques de la phrase de base et d'une phrase transformée	→	→	→	→	→	★
3.1 Reconnaît des caractéristiques de la phrase de base et les utilise comme outil de comparaison pour observer et comprendre la structure de phrases transformées					→	★
3.1.1 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
3.1.2 La phrase de base est de type déclaratif et de forme positive ¹²					→ LÉ	★ LÉ
3.2 Reconnaît et utilise des caractéristiques reliées à la forme de la phrase	→	→	→	→	→	★
3.2.1 Une phrase est soit de forme positive, soit de forme négative	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.2 La négation peut être marquée de différentes façons, dont :	→	→	→	→	→	★
3.2.2.1 L'encadrement par <i>ne/n'... pas</i>	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.2.2.2 L'encadrement par <i>ne/n'... jamais, ne/n'... plus, ne/n'... rien, ne/n'... aucun/aucune, ne/n'... point</i>			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
3.2.2.3 L'ajout de <i>personne ne/n'..., rien ne/n'..., aucun/aucune</i> + nom suivi de <i>ne/n'...</i>					→ LÉ	★ LÉ
3.2.3 Le <i>ne</i> dans une phrase négative est souvent absent à l'oral et dans les dialogues écrits	→ OL	→ OL	→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ

¹¹ 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 courant a été privilégiée.

¹² 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
 ★ : Consolidation L : Lire des textes variés
 ↻ : Réutilisation É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

La phrase	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3.3 Reconnaît et utilise des caractéristiques des différents types de phrase					→	★
3.3.1 Une phrase est de type déclaratif, exclamatif, impératif ou interrogatif					→ LÉ	★ LÉ
3.3.2 Les caractéristiques d'une phrase de type déclaratif sont les suivantes :					→	★
3.3.2.1 Une phrase de type déclaratif contient obligatoirement les fonctions de sujet et de prédicat et, possiblement, celle de complément de phrase					→ LÉ	★ LÉ
3.3.2.2 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	★ LÉ
3.3.3 Les caractéristiques d'une phrase de type exclamatif sont les suivantes :					→	★
3.3.3.1 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! Ce qu'elle est belle!</i>)					→ LÉ	★ LÉ
3.3.3.2 Une phrase de type exclamatif se termine par un point d'exclamation (!)					→ LÉ	★ LÉ
3.3.3.3 La phrase de type exclamatif (ex. : <i>Comme ta robe est belle!</i>) se distingue de la phrase de type déclaratif se terminant par un point d'exclamation (ex. : <i>Ta robe est belle!</i>) et d'un groupe du nom suivi d'un point d'exclamation (ex. : <i>Belle robe!</i>)					→ LÉ	★ LÉ
3.3.4 Les caractéristiques d'une phrase de type impératif sont les suivantes :					→	★
3.3.4.1 On peut construire une phrase de type impératif en conjuguant le verbe d'une phrase déclarative au mode impératif					→ LÉ	★ LÉ
3.3.4.2 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	★ LÉ
3.3.4.3 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
3.3.5 Les caractéristiques d'une phrase de type interrogatif sont les suivantes :					→	★
3.3.5.1 Une phrase de type interrogatif peut être construite par :					→	★

La phrase	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3.3.5.1.1 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
3.3.5.1.2 Le déplacement du pronom 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
3.3.5.1.3 Le remplacement d'une partie de la phrase par un marqueur 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
3.3.5.2 Une phrase de type interrogatif se termine par un point d'interrogation (?)					→ LÉ	★ LÉ
3.3.5.3 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
4 Reconnaît et utilise certaines phrases à construction particulière qui ne contiennent pas de verbe conjugué à un mode personnel :	→	→	→	→	→	★
4.1 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	★ LÉ	☼	☼
4.2 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

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Légende :
 → : Appropriation
 ★ : Consolidation
 ☼ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
 L : Lire des textes variés
 É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Les groupes syntaxiques	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{er}	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. : [Karine]) ou de plusieurs mots (ex. : [Le chien de mon amie])			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.2 Sait qu'un groupe syntaxique peut contenir un ou plusieurs autres groupes syntaxiques (ex. : [Le chien de mon amie [Karine]])			→ 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	★ 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. : [Cette fillette] a un beau sourire.)			★ LÉ	☼	☼	☼
1.3.2.2 Un nom propre (ex. : [Corinne] a un beau sourire.) ou un nom commun (sans déterminant) (ex. : [Chats] 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 ¹³ (ex. : Je suis [des cours [de guitare électrique]].)			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
1.3.3 Le premier nom dans un groupe du nom qui en contient plusieurs est le noyau (ex. : [les <u>souliers</u> de ma sœur])			→ 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	★ LÉ	☼	☼
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. : Je [lis]. Nous [courons].)					→ LÉ	→ LÉ
1.4.2.2 Un verbe et un ou plusieurs groupes de mots occupant la fonction de complément du verbe (ex. : Il [ira au théâtre] ce soir.)					→ LÉ	→ LÉ
1.4.2.3 Un verbe attributif et un ou plusieurs groupes de mots occupant la fonction d'attribut du sujet (ex. : Vous [deviendrez meilleures] si vous persévérez.)					→ LÉ	★ LÉ

¹³ Selon les constructions possibles du complément du nom à l'étude.

Légende :
 → : Appropriation
 ★ : Consolidation
 ↻ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
 L : Lire des textes variés
 É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Les groupes syntaxiques	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2 Reconnaît et utilise des caractéristiques d'une fonction occupée par un groupe syntaxique ¹⁴			→	→	→	★
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. : la soupe [aux légumes]; la [bonne] soupe; la soupe [chaude])			→ LÉ	★ LÉ	↻	↻
2.2.3 Différents groupes de mots peuvent occuper la fonction de complément du nom dont :			→	→	→	★
2.2.3.1 Un adjectif (ex. : une carte [géographique])			→ LÉ	★ LÉ	↻	↻
2.2.3.2 Un groupe du nom (ex. : mon amie [Axelle])			→ LÉ	★ LÉ	↻	↻
2.2.3.3 Un groupe de mots introduit par à ou de (ex. : les chats [de ma mère])			→ LÉ	★ LÉ	↻	↻
2.2.3.4 Un adjectif précédé d'un adverbe (ex. : un [très beau] veston)					→ LÉ	★ LÉ
2.2.3.5 Un groupe de mots introduit par une préposition (ex. : un billet [pour Paris]; un foyer [pour se réchauffer])					→ 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	★ LÉ
2.3.2 Le groupe de mots qui occupe la fonction d'attribut du sujet se trouve après un verbe attributif					→ LÉ	★ 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 adjectif précédé ou non d'un adverbe (ex. : Je suis [gêné]. Il paraît [vraiment attentif].)					→ LÉ	★ LÉ
2.3.4.2 Un groupe du nom (ex. : Mon père est [plombier].)					→ LÉ	★ LÉ

¹⁴ 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
 ★ : Consolidation
 ☼ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
 L : Lire des textes variés
 É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Les groupes syntaxiques	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3 Reconnaît et utilise des caractéristiques permettant de différencier les classes de mots	→	→	→	→	→	→
3.1 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
3.2 Reconnaît et utilise des caractéristiques du nom	→	→	→	★	☼	☼
3.2.1 Le nom désigne différentes réalités, comme une personne, un animal, un objet, une action, une qualité, un sentiment ou un lieu	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.2 Le nom peut être commun ou propre	★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
3.2.3 Le nom est souvent précédé d'un déterminant	★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
3.2.4 Le nom a un genre en soi : féminin ou masculin	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.5 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	☼	☼	☼	☼
3.2.6 Le nom a un nombre, singulier ou pluriel, qui dépend du sens à exprimer	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.7 Le nom est donneur d'accord	→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
3.2.8 Le nom est toujours de la 3 ^e personne du singulier ou du pluriel			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
3.2.9 Les manipulations syntaxiques pour identifier un nom dans une phrase sont :	→	★	☼	☼	☼	☼
3.2.9.1 Le remplacement du nom par un autre nom ayant un sens proche	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
3.2.9.2 L'ajout d'un adjectif avant ou après le nom		→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.3 Reconnaît et utilise des caractéristiques du déterminant	→	★	☼	☼	☼	☼
3.3.1 Le déterminant apporte des nuances de sens au nom qu'il introduit	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.3.2 Le déterminant est placé avant un nom commun ou propre (ex. : <i>le projecteur</i> , <i>le Saint-Laurent</i>)	★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
3.3.3 Le déterminant est receveur d'accord : il reçoit son genre et son nombre du nom	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼

Légende :
 → : Appropriation
 ★ : Consolidation
 ☼ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
 L : Lire des textes variés
 É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Les groupes syntaxiques	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3.3.4 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	☼	☼	☼	☼
3.4 Reconnaît et utilise des caractéristiques de l' adjectif		→	→	→	→	★
3.4.1 L'adjectif décrit ou précise :		→	★	☼	☼	☼
3.4.1.1 Un nom (ex. : <i>Mon chien est poilu.</i>)		→ OLÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.4.1.2 Un pronom (ex. : <i>Il est poilu.</i>)			★ OLÉ	☼	☼	☼
3.4.2 L'adjectif peut occuper les positions suivantes :		→	→	→	→	★
3.4.2.1 Avant ou après le nom		→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.4.2.2 Après le verbe <i>être</i>			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
3.4.2.3 Après un autre verbe attributif courant					→ LÉ	★ LÉ
3.4.3 L'adjectif est receveur d'accord : il reçoit son genre et son nombre du nom ou du pronom qu'il décrit ou précise		→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
3.4.4 Les manipulations syntaxiques pour identifier un adjectif dans une phrase sont :		→	→	★	☼	☼
3.4.4.1 Le remplacement d'un adjectif par un autre adjectif ayant un sens proche (ex. : <i>ce beau sapin/ce joli sapin</i>)		→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
3.4.4.2 L'ajout de <i>très</i> devant un adjectif ¹⁵		→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
3.5 Reconnaît et utilise des caractéristiques du verbe	→	→	→	→	→	★
3.5.1 Le verbe situe généralement un événement ou un fait qui est en cours ou achevé dans le temps	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
3.5.2 Le verbe conjugué à un mode personnel peut être précédé d'un pronom de conjugaison	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.5.3 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	☼	☼

¹⁵ Cette manipulation syntaxique est très efficace concernant 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
 ★ : Consolidation
 ☼ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
 L : Lire des textes variés
 É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Les groupes syntaxiques	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3.5.4 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	☼	☼
3.5.5 Le participe passé dans un verbe conjugué à un temps composé à un mode personnel employé avec l'auxiliaire <i>être</i> est receveur d'accord (ex. : Elles <i>sont restées</i> très tard.)					→ OLÉ	★ OLÉ
3.5.6 Certains verbes nécessitent un complément, alors que d'autres non					→ OLÉ	★ OLÉ
3.5.7 Les manipulations syntaxiques pour identifier un verbe dans une phrase sont :	→	→	→	→	→	★
3.5.7.1 L'encadrement du verbe conjugué à un temps simple d'un mode personnel par <i>ne/n'... pas</i>	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.5.7.2 Le remplacement d'un verbe à l'infinitif par un autre verbe à l'infinitif ayant un sens proche			★ LÉ	☼	☼	☼
3.5.7.3 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
3.6 Reconnaît et utilise des caractéristiques du pronom	→	→	→	→	→	★
3.6.1 Les pronoms de conjugaison sont <i>je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils</i> et <i>elles</i>	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.6.2 Les pronoms <i>je, tu, il</i> et <i>ils</i> sont toujours des pronoms de conjugaison et occupent toujours la fonction de sujet dans la phrase			★ LÉ	☼	☼	☼
3.6.3 Les pronoms de conjugaison ont une personne et un nombre			★ LÉ	☼	☼	☼
3.6.4 Le pronom de conjugaison peut occuper les positions suivantes :	→	→	→	→	→	★
3.6.4.1 Avant le verbe	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.6.4.2 Avant le verbe, dont il est séparé par un autre pronom (ex. : Je <i>les</i> pose sur la table.)			→ L	→ L	→ LÉ	★ LÉ
3.6.4.3 Après le verbe, auquel il est relié par un trait d'union					→ LÉ	★ LÉ
3.6.5 Le pronom peut être donneur			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
3.6.6 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

Légende :
 → : Appropriation
 ★ : Consolidation
 ↻ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
 L : Lire des textes variés
 É : Écrire des textes variés

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Les groupes syntaxiques	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3.6.7 Le pronom peut reprendre différents éléments :			→	→	→	→
3.6.7.1 Un groupe du nom (ex. : [<i>Le magicien</i>] fait sortir trois lapins de son chapeau. / Il fait sortir trois lapins de son chapeau. Le magicien fait sortir [<i>trois lapins</i>] de son chapeau. / Le magicien <i>les</i> fait sortir de son chapeau.)			→ OLÉ	★ OLÉ	↻	↻
3.6.7.2 D'autres groupes de mots (ex. : Jojo aime [<i>recevoir des amis</i>]. / Jojo aime <i>cela</i> . Luc parle [<i>à Marie</i>]. / Luc <i>lui</i> parle. Lily sera toujours [<i>taquine</i>]. / Lily <i>le</i> sera toujours.)					→ OLÉ	★ OLÉ
3.6.7.3 Une phrase (ex. : [<i>Je me baigne dans la mer tous les jours</i>]. / <i>Cela</i> me plaît beaucoup.)						→ OLÉ
3.6.8 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	→ OLÉ	★ OLÉ
3.7 Reconnaît et utilise des caractéristiques de l' adverbe			→	→	→	★
3.7.1 Des mots (dont <i>ici, lentement, ne pas, ne jamais, souvent, toujours, très</i>) sont invariables			→ LÉ	★ LÉ	↻	↻
3.7.2 L'adverbe est un mot invariable					→ LÉ	★ LÉ
3.7.3 L'adverbe peut occuper différentes positions dans la phrase (ex. : <i>Demain</i> , je partirai. Elle est <i>vraiment</i> gentille. Il mange <i>beaucoup</i> . Nous sommes <i>déjà</i> parties.)					→ LÉ	★ LÉ
3.8 Reconnaît et utilise des caractéristiques de la préposition			→	→	→	★
3.8.1 Des mots (dont <i>à, de, pour, sur, à cause de</i>) sont invariables			→ LÉ	★ LÉ	↻	↻
3.8.2 La préposition est un mot invariable					→ LÉ	★ LÉ
3.8.3 La préposition introduit un groupe de mots (ex. : <i>à Paris, d'aujourd'hui, de chez moi, pour voyager, vers elle</i>)					→ LÉ	★ LÉ
3.9 Reconnaît et utilise des caractéristiques de la conjonction			→	→	→	★
3.9.1 Des mots (dont <i>et, ou, mais, car, lorsque, pendant que</i>) sont invariables			→ LÉ	★ LÉ	↻	↻
3.9.2 La conjonction est un mot invariable					→ LÉ	★ LÉ
3.9.3 La conjonction (sans la nommer au 2 ^e cycle) permet de relier des groupes de mots (ex. : J'ai mangé un sandwich <i>et</i> une part de gâteau.)			→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ
3.9.4 La conjonction permet de relier des phrases (ex. : J'ai mangé un sandwich <i>et</i> j'ai bu du lait.)			→ L	→ L	→ LÉ	★ LÉ

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	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.2 Un adjectif (receveur) s'accorde avec le nom (donneur) qu'il décrit ou précise		→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.3 L'accord de l'adjectif avec le nom doit être effectué dans les cas suivants :		→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ		
1.3.1 Lorsque l'adjectif précède ou suit immédiatement le nom qu'il décrit ou qu'il précise (ex. : Le jeune homme débrouillard)		→ OL	★ OLÉ	☼	☼	☼
1.3.2 Lorsque l'adjectif est séparé du nom qu'il décrit ou précise par un mot écran (ex. : Le jeune homme <i>particulièrement</i> débrouillard)			→ 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 noyau du groupe de mots qui occupe la fonction de sujet selon les cas à l'étude			→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ
2.2 Un adjectif qui suit le verbe <i>être</i> s'accorde en genre et en nombre avec le ou les noyaux du ou des groupes qui occupent la fonction de sujet (ex. : Ces chansons <i>sont</i> [populaires].) 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 qui occupent la fonction de sujet (ex. : Les pâtes <i>semblent</i> trop [cuites]. Elle <i>paraît</i> [surprise].) selon les cas à l'étude					→ OLÉ	★ OLÉ
2.4 Le participe passé employé avec l'auxiliaire <i>être</i> s'accorde en genre et en nombre avec le ou les noyaux du ou des groupes qui occupent la fonction de sujet (ex. : Elles [sont restées] très tard.) selon les cas à l'étude					→ OLÉ	★ OLÉ
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. : [Vous] participez au concert.)			★ LÉ	☼	☼	☼
2.5.1.2 Séparé du verbe par un autre pronom (ex. : [Je] vous aime. [Il] les mange.)					→ LÉ	★ LÉ

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
	★ : 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
2.5.1.3 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	★ LÉ	☼	☼
2.5.3.2 Un nom propre (ex. : <i>[Frédéric] s'endort.</i>)					→ LÉ	★ 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 <i>à</i> ou <i>de</i> (ex. : <i>[Le maire de la ville] prononce un discours.</i>)					→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
2.5.3.5 Un groupe du nom séparé du verbe par un pronom (ex. : <i>[Stéphanie] vous aime.</i>)							→ LÉ	★ LÉ
2.5.3.6 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
2.5.3.7 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 (ex. : <i>[Pierre] et [Paul] vont en ville.</i>)							→ LÉ	★ LÉ

Conjugaison	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 verbe à la forme infinitive			→	→	→	★
1.1 La forme infinitive d'un verbe est utilisée pour le désigner			★ LÉ	☼	☼	☼
1.2 Les moyens pour identifier la forme infinitive d'un verbe conjugué à un autre mode sont :			★	☼	☼	☼
1.2.1 S'appuyer sur le radical du verbe			★ LÉ	☼	☼	☼
1.2.2 Transformer 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	☼	☼	☼
1.3 L'infinitif présent est employé dans certains contextes, dont :					→	★
1.3.1 Après une préposition (ex. : <i>Je tiens à parler.</i>)					→ LÉ	★ LÉ
1.3.2 Après un verbe semi-auxiliaire (ex. : <i>Nous devons travailler tard. Tu pourras présenter le document.</i>)					→ LÉ	★ LÉ
2 Reconnaît et utilise les deux parties d'un verbe (le radical et la terminaison)			→	★	☼	☼
2.1 Le radical exprime le sens du verbe			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
2.2 La terminaison exprime la personne, le nombre, le temps et le mode			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
3 Reconnaît et utilise les variations du radical, les régularités dans les terminaisons ou les formes irrégulières des verbes à l'étude selon les temps et les modes prescrits :	→	→	→	→	→	★
3.1 Les formes verbales fréquentes à l'écrit des verbes <i>aimer, aller, avoir, dire, être</i> et <i>faire</i> à l'indicatif présent accompagnées de leur pronom de conjugaison (ex. : <i>je suis, il a, ils vont</i>) sont mémorisées sans découverte du système de conjugaison	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.2 Les verbes à l'étude sont :			→	→	→	★
3.2.1 <i>Avoir</i> et <i>être</i>			★ OLÉ	☼	☼	☼
3.2.2 Les verbes en <i>-er</i> :			→	★	☼	☼
3.2.2.1 Qui ont un radical stable comme <i>aimer</i>			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
3.2.2.2 Qui présentent une variation du radical comme les verbes en <i>-cer</i> et en <i>-ger</i>				★ OLÉ	☼	☼

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Conjugaison	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3.2.3 <i>Aller, dire, faire, ouvrir et partir</i>					★ OLÉ	☼
3.2.4 Les verbes en <i>-ir</i> qui ont un participe présent en <i>-issant</i> (comme <i>finir</i>)					★ OLÉ	☼
3.2.5 Les verbes <i>tenir</i> et <i>venir</i> et leurs dérivés					★ OLÉ	☼
3.2.6 <i>Devoir, pouvoir, savoir, voir et vouloir</i>						★ OLÉ
3.2.7 Les verbes en <i>-dre</i> qui ont un participe présent en <i>-dant</i> (comme <i>rendre</i>)						★ OLÉ
3.2.8 Le verbe <i>mettre</i> et ses dérivés						★ OLÉ
3.2.9 Le verbe <i>prendre</i> et ses dérivés						★ OLÉ
3.3 Les temps et les modes à l'étude sont :			→	→	→	★
3.3.1 Les temps simples des modes non personnels			→	→	→	★
3.3.1.1 Infinitif présent			★ LÉ	☼	☼	☼
3.3.1.2 Participe présent					★ LÉ	☼
3.3.1.3 Participe passé			→ LÉ	→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ
3.3.2 Les temps simples des modes personnels à l'étude			→	→	→	★
3.3.2.1 Présent, imparfait, futur simple et conditionnel présent de l'indicatif			→ LÉ	★ LÉ	☼	☼
3.3.2.2 Présent de l'impératif					★ LÉ	☼
3.3.2.3 Présent du subjonctif						★ LÉ
4 Reconnaît et utilise les régularités des temps composés du mode indicatif suivants : passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur et conditionnel passé			→	→	→	★
4.1 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	☼	☼

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé *si* le contexte s'y prête.

Conjugaison	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
4.2 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 <i>être</i>	→ O	→ O	→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
4.3 L’emploi d’ <i>avoir</i> et d’ <i>être</i> comme auxiliaires se distingue de leur emploi comme verbes			→ L	→ L	→ LÉ	★ LÉ
5 Reconnaît et utilise les différentes valeurs des temps de conjugaison			→	→	→	→
5.1 Le temps de conjugaison peut exprimer une valeur aspectuelle qui détermine si l’action est accomplie ou non			→	→	→	→
5.1.1 Les temps simples permettent de relater des événements ou des faits en cours (inaccomplis)			→ OL	→ OL	→ OLÉ	→ OLÉ
5.1.2 Les temps composés permettent de relater des événements ou des faits accomplis			→ OL	→ OL	→ OLÉ	→ OLÉ
5.2 Un temps de conjugaison peut exprimer une valeur temporelle ou non			→	→	→	→
5.2.1 Une valeur temporelle principale qui peut être située sur une ligne du temps : passé, présent, futur			→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ
5.2.2 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. L’imparfait peut marquer un souhait : Ah! si j’étais riche!</i>)					→ OLÉ	→ OLÉ
5.3 Certains verbes sont utilisés comme semi-auxiliaire avec la forme infinitive d’un autre verbe pour lui apporter des nuances					→	★
5.3.1 Certains semi-auxiliaires (comme <i>aller, être en train de, finir de, venir de</i>) ajoutent des informations temporelles au verbe à la forme infinitive (ex. : <i>Je viens de laver la vaisselle. Tu es en train de racler les feuilles.</i>)					★ OLÉ	☀
5.3.2 Certains semi-auxiliaires (comme <i>devoir, pouvoir, savoir et vouloir</i>) indiquent le point de vue de l’énonciatrice ou de l’énonciateur en lien avec le verbe à la forme infinitive (ex. : <i>Je peux consulter un médecin. Je dois consulter un médecin.</i>)						★ OLÉ

Légende :
→ : Appropriation
★ : Consolidation
☀ : Réutilisation

O : Communiquer oralement selon des modalités variées
L : Lire des textes variés
É : Écrire des textes variés

Si la progression d’un contenu débute par une ★, cela signifie que l’appropriation et la consolidation ont lieu au cours d’une même année. Une case vide indique que le contenu n’est pas à enseigner, mais qu’il *peut* être abordé si le contexte s’y prête.

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 ces mots qu'ils connaissent et utilisent parmi tout le lexique d'une langue, pour bien comprendre un message communiqué à l'oral ou à l'écrit¹⁶. 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 contribue à aider 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	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 reliées à la forme d'un mot ou d'une expression :	→	→	→	→	→	★
1.1 Un mot possède une forme orale et une forme écrite	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.1.1 La forme orale et la forme écrite d'environ 500 mots à l'étude sont apprises au 1 ^{er} cycle	★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
1.1.2 La forme orale et la forme écrite d'environ 1 000 mots à l'étude sont apprises au 2 ^e cycle			★ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
1.1.3 La forme orale et la forme écrite d'environ 1 500 mots à l'étude sont apprises au 3 ^e cycle					★ OLÉ	★ OLÉ

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les mots à l'étude. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

¹⁶ Le vocabulaire est l'un des déterminants majeurs de la réussite en littératie.

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les mots à l'étude. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Connaissance du mot	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.2 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	☼	☼
1.3 Un mot peut être formé par composition : forme soudée (ex. : <i>marchepied</i> est constitué des formes <i>marche</i> et <i>ped</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	★ 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	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼	☼
2.1.1 Le sens propre des mots à l'étude est appris en même temps que leurs formes orales et écrites	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
2.1.2 Le sens propre d'autres mots rencontrés en classe est appris en même temps que leurs formes orales ou écrites	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ
2.2 Un mot peut exprimer plusieurs sens (polysémie) (ex. : le sens propre de <i>dévoré</i> est « manger avidement, gloutonnement »; un sens figuré de <i>dévoré</i> est « lire avec avidité »)	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼
2.2.1 Les différents sens figurés d'un mot polysémique sont souvent proches les uns des autres (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	☼	☼	☼
2.2.1.1 Des sens figurés fréquents des mots à l'étude sont appris en même temps que leurs formes orale et écrite, s'il y a lieu	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ	★ OLÉ
2.2.1.2 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	☼	☼

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les mots à l'étude. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

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 Un préfixe ou un suffixe modifie le sens du mot de base dans un mot formé par dérivation			→	→	→	★
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)			→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
2.4.1.1 Le sens de préfixes fréquents dont <i>dé-</i> , <i>dés-</i> , <i>il-</i> , <i>im-</i> , <i>in-</i> , <i>ir-</i> , <i>r-</i> , <i>re-</i> et <i>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)			→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
2.4.2.1 Le sens de suffixes qui servent à désigner les habitants d'un lieu : <i>-ain</i> , <i>-aine</i> , <i>-ais</i> , <i>-aise</i> , <i>-ien</i> , <i>-ienne</i> , <i>-ois</i> et <i>-oise</i>			→ OL	→ OL	★ OLÉ	☼
2.4.3 Les suffixes 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>)	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
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 foïn</i> , qui qualifie quelque chose de mal organisé, est propre au Québec)					→ OL	→ OL

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les mots à l'étude. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

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 Constate que l'usage d'un mot ou d'une expression repose sur certaines propriétés	→	→	→	→	→	→
3.1 Un lien existe entre la classe d'un mot et la façon dont celui-ci est employé dans la phrase	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ
3.2 Certains mots peuvent appartenir à différentes classes de mots selon leurs usages			→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ
3.3 Le registre de langue auquel appartient un mot ou une expression désigne les contextes dans lesquels ce mot ou cette expression peut être employé	→	→	→	→	→	★
3.3.1 Certains mots qui appartiennent à un registre familial ont un équivalent appartenant au registre standard ou soutenu (ex. : <i>maman/mère</i>)	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼	☼	☼
3.3.2 Les mots tronqués appartiennent généralement à un registre familial (ex. : <i>prof</i>)			→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ
3.3.3 Plusieurs expressions appartiennent au registre familial (ex. : <i>se péter la gueule</i>)			→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ
3.3.4 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
3.4 Un mot se combine de manière habituelle avec certains mots (cooccurrents) avec lesquels il apparaît fréquemment dans les énoncés (ex. : le verbe <i>prendre</i> est un cooccurrent du mot <i>douche</i>)			→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les mots à l'étude. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Liens 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	↻	↻	↻
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>)			→ OLÉ	★ OLÉ	↻	↻
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	↻	↻
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 parle à quelqu'un</i> (2), <i>Quelqu'un parle de quelque chose avec 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 <i>voleuse</i> ou un <i>voleur</i>)			→ 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.

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les contenus à l'étude et leur complexité. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Le principe alphabétique	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 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	☼	☼	☼	☼
1.1.2 Les lettres script minuscules	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
1.1.3 Les lettres cursives minuscules	→ L	→ L	→ L	★ L	☼	☼
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 un son	★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.5 Le nom et le son des lettres voyelles sont 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	☼	☼	☼	☼

Légende : → : Appropriation O : Communiquer oralement selon des modalités variées ★ : Consolidation L : Lire des textes variés ☼ : Réutilisation É : Écrire des textes variés	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les contenus à l'étude et leur complexité. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.						
	Le 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	Il faut associer les graphèmes d'un mot aux phonèmes correspondants pour décoder les mots	★ L	★ L	☼	☼	☼	☼
1.2	Il faut associer les phonèmes d'un mot aux graphèmes correspondants pour encoder les mots ¹⁷	★ É	★ É	★ É	★ É	★ É	★ É
2	Reconnaît et utilise certaines régularités orthographiques ¹⁸	→	→	→	→	→	★
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> ou de <i>i</i> se prononce /s/ (« c doux ») (ex. : <i>ciment</i>); le graphème <i>g</i> suivi de <i>e</i> ou de <i>i</i> se prononce /j/ (« g doux ») (ex. : <i>genou</i>)	→ L	★ L	☼	☼	☼	☼
2.1.2	Le graphème <i>s</i> entre deux lettres voyelles se prononce /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, 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, 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, partiel</i>)	→ L	★ L	☼	☼	☼	☼
2.1.6	Les lettres <i>c, d, e, g, p, s, t</i> 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	☼	☼	☼	☼
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 <i>e</i> muet dans plusieurs mots finissant par un phonème consonne (ex. : <i>banane, grande, plante</i>)	→ É	★ É	☼	☼	☼	☼

¹⁷ 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, 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/ = *bato).

¹⁸ 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 :		→	★	☼	O	L	É	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les contenus à l'étude et leur complexité. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.					
		→ : Appropriation	★ : Consolidation	☼ : Réutilisation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	L : Lire des textes variés	É : Écrire des textes variés						
Le système orthographique								1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
								1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
2.2.2	Le remplacement du <i>n</i> par un <i>m</i> pour écrire les phonèmes /ã/, /ẽ/, /õ/ et /œ/ devant les lettres <i>b</i> , <i>m</i> et <i>p</i> (ex. : <i>lampe</i> , <i>nombre</i> , <i>important</i>)								→ É	→ É	★ É	☼	☼
2.2.3	Le phonème /j/ en fin de mot, qui s'écrit <i>ge</i> (ex. : <i>image</i> , <i>orange</i>)								→ É	→ É	★ É	☼	☼
2.2.4	Le phonème /ø/ en fin de mot, qui s'écrit <i>-eu</i> dans les noms (ex. : <i>jeu</i>) et <i>-eux</i> dans les adjectifs (ex. : <i>heureux</i>)										★ É	☼	☼
2.2.5	Les phonèmes /ɛj/, /aj/ et /uj/, qui s'écrivent <i>-eil</i> , <i>-euil</i> , <i>-ail</i> et <i>-ouil</i> dans les noms masculins et <i>-eille</i> , <i>-euille</i> , <i>-aille</i> et <i>-ouille</i> dans les noms féminins (ex. : <i>un chandail</i> et <i>une bataille</i> , <i>un écureuil</i> et <i>une feuille</i>)										★ É	☼	
2.2.6	L'emploi du graphème <i>eau</i> généralement en fin de mot (ex. : <i>beau</i> et <i>belle</i> ; <i>couteau</i> et <i>coutellerie</i>)											★ É	
2.2.7	Les lettres consonnes sujettes au doublement (<i>c</i> , <i>f</i> , <i>l</i> , <i>m</i> , <i>n</i> , <i>p</i> , <i>r</i> , <i>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 <i>-ment</i>										→	★	
2.2.8.1	La règle générale : adjectif au féminin + <i>-ment</i> (ex. : <i>joyeusement</i> , <i>attentivement</i>)										★ OLÉ	☼	
2.2.8.2	La règle particulière des adjectifs qui se terminent par <i>-i</i> , <i>-u</i> et <i>-é</i> au masculin : adjectif + <i>-ment</i> (ex. : <i>infiniment</i> , <i>absolument</i> , <i>aisément</i>)											★ OLÉ	
2.2.8.3	La règle particulière des adjectifs qui se terminent par <i>-ent</i> ou <i>-ant</i> au masculin : remplacement de la finale <i>-ent</i> ou <i>-ant</i> par <i>-emment</i> et <i>-amment</i> (ex. : <i>fréquent/fréquemment</i> , <i>brillant/brillamment</i>)											★ OLÉ	
2.2.9	L'emploi de l'accent circonflexe ou de l'accent grave pour distinguer des homophones (ex. : <i>mur/mûr</i> , <i>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	Les lettres muettes peuvent marquer :							→	→	→	★	☼	☼
3.1.1	Un lien avec des mots de la même famille morphologique (ex. : <i>gourmand</i> , <i>gourmandise</i>)							→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.1.2	Le genre ou le nombre (ex. : <i>noire</i> , <i>chats</i>)							→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼
3.1.3	La personne (ex. : <i>ils chantent</i>)									→ LÉ	★ LÉ	☼	☼

Légende :		→ : Appropriation		O : Communiquer oralement selon des modalités variées		★ : Consolidation		L : Lire des textes variés		☼ : Réutilisation		É : Écrire des textes variés		Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les contenus à l'étude et leur complexité. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.									
		Le système orthographique						1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle											
		1 ^{re}		2 ^e		3 ^e		4 ^e		5 ^e		6 ^e											
4		Reconnaît et utilise les règles de formation du féminin des noms et des adjectifs												→	→	→	★	☼	☼				
4.1		La règle générale de formation du féminin : ajout d'un e à la forme du mot au masculin												→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼				
4.2		Les règles particulières de formation du féminin												→	→	→	★	☼	☼				
4.2.1		Aucun ajout de e aux mots qui se terminent par un e au masculin (ex. : élève, jaune, magique)												→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼				
4.2.2		Doublement de la consonne finale suivie d'un e (-eil/-eille, -el/-elle, -en/-enne, -et/-ette, -on/-onne et -s/-sse)														→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼				
4.2.3		Transformation de la finale (-er/-ère, -eau/-elle, -eur/-euse, -eux/-euse, -teur/-trice et -f/-ve)														→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼				
4.3		Des cas particuliers de formation du féminin (ex. : blanc/blanche, copain/copine, favori/favorite, fou/folle, long/longue)												→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼				
4.4		La formation du féminin de certains déterminants selon les mêmes règles que celles des noms et des adjectifs (ex. : un/une, tout/toute, aucun/aucune, cet/cette, quel/quelle)														→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼				
4.5		L'utilisation des déterminants mon, ton et son devant des mots féminins et de cet devant des mots masculins commençant par une voyelle ou un h muet (ex. : mon amie préférée, cet adorable personnage)												→ OL	→ OL	→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼				
4.6		La formation du féminin de certains noms propres selon les mêmes règles que celles des noms communs (ex. : un Espagnol/une Espagnole, Gabriel/Gabrielle)														→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼				
5		Reconnaît et utilise les règles de formation du pluriel des noms et des adjectifs												→	→	→	→	★	☼				
5.1		La règle générale de formation du pluriel : ajout d'un s à la forme du nom au singulier												→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼				
5.2		Les règles particulières de formation du pluriel												→	→	→	→	★	☼				
5.2.1		Aucun ajout à la finale -s, -x ou -z												→ LÉ	→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼				
5.2.2		Ajout d'un x (-au/-aux, -eau/-eaux, -eu/-eux et certains noms en -ou)														→ LÉ	★ LÉ	☼	☼				
5.2.3		Transformation de la finale (-al/-aux, -ail/-aux)														→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼				
5.3		Les règles de formation du pluriel des déterminants et des noms propres														→	→	★	☼				
5.3.1		Certains déterminants forment leur pluriel selon les mêmes règles que celles des noms et des adjectifs (ex. : ce/ces, quel/quels, quelle/quelles, leur/leurs, au/aux, toute/toutes)														→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼				

Légende :		→ : Appropriation		O : Communiquer oralement selon des modalités variées		Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une ★ pour plus d'une année signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon les contenus à l'étude et leur complexité. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.	
		★ : Consolidation		L : Lire des textes variés			
		☼ : Réutilisation		É : Écrire des textes variés			
Le système orthographique		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
5.3.2 Les noms propres de personnes ne varient pas en nombre (ex. : les deux Étienne de la classe de 1 ^{re} année)						★ LÉ	☼
5.3.3 Les noms propres de peuples varient en nombre (ex. : les Italiens du quartier)						★ 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. : Ce Québécois d'origine italienne raffole des mets chinois.)						★ LÉ	☼
6.4 La majuscule est employée à la suite de l'ouverture des guillemets lorsque des paroles sont rapportées (ex. : Julie demande : « Veux-tu venir au cinéma? »)						→ LÉ	★ LÉ
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		→ LÉ	★ LÉ	☼	☼	☼	☼
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 <i>être</i> et avec <i>si</i> devant <i>il</i> et <i>ils</i>					★ LÉ	☼	☼
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							★ LÉ
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 (ex. : dix-huit, quatre-vingt-un)				★ 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 interrogatives						→	★
8.3.1 Dans les cas réguliers (ex. : sont-elles)						→ LÉ	★ LÉ
8.3.2 Dans les cas exigeant l'ajout d'un <i>t</i> euphonique (ex. : va-t-il, aime-t-elle)						→ LÉ	★ LÉ
8.4 Le trait d'union est employé avec un verbe suivi du pronom <i>ce</i> ou <i>on</i> (ex. : est-ce, veut-on)						→ LÉ	★ LÉ

Conscience langagière

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

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 Les syllabes	★	☼	☼	☼	☼	☼
1.1.1 Prend conscience que les mots entendus et utilisés sont constitués d'une ou de plusieurs syllabes	★	☼	☼	☼	☼	☼
1.1.2 Identifie les syllabes dans un mot	★	☼	☼	☼	☼	☼
1.1.3 Segmente un mot en syllabes	★	☼	☼	☼	☼	☼
1.1.4 Identifie des mots connus qui contiennent le même nombre de syllabes	★	☼	☼	☼	☼	☼
1.1.5 Fusionne des syllabes pour former un mot	★	☼	☼	☼	☼	☼
1.1.6 Supprime des syllabes d'un mot	★	☼	☼	☼	☼	☼
1.1.7 Substitue des syllabes à l'intérieur d'un mot	★	☼	☼	☼	☼	☼
1.1.8 Permute des syllabes à l'intérieur d'un mot	★	☼	☼	☼	☼	☼
2 Développe sa conscience phonémique	→	★	☼	☼	☼	☼
2.1 Supprime un phonème d'une syllabe ou d'un mot à l'oral	★	☼	☼	☼	☼	☼
2.2 Ajoute un phonème dans une syllabe ou dans un mot à l'oral	★	☼	☼	☼	☼	☼
2.3 Segmente une syllabe ou un mot oral en phonèmes	★	☼	☼	☼	☼	☼
2.4 Fusionne des phonèmes pour former une syllabe ou un mot oral	★	☼	☼	☼	☼	☼
2.5 Substitue un phonème à l'intérieur d'une syllabe ou d'un mot oral	→	★	☼	☼	☼	☼

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé *si* le contexte s'y prête.

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.
	★ : 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
3 Développe sa conscience morphologique	→	★	☼	☼	☼	☼
3.1 Prend conscience que les mots entendus ou utilisés à l'oral sont constitués de morphèmes	→	★	☼	☼	☼	☼
3.2 Identifie les morphèmes dans un mot à l'oral	→	★	☼	☼	☼	☼
3.3 Segmente les morphèmes dans un mot à l'oral	→	★	☼	☼	☼	☼
3.4 Décompose les morphèmes dans un mot à l'oral	→	★	☼	☼	☼	☼
3.5 Fusionne des morphèmes pour former un mot à l'oral	→	★	☼	☼	☼	☼
3.6 Nomme des mots de la même famille morphologique qu'un mot donné	→	★	☼	☼	☼	☼
3.7 Détermine si un élément morphologique est plausible en français	→	★	☼	☼	☼	☼

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 de 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 de plusieurs mots écrits qui représentent une idée	★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.5 Une phrase peut tenir sur une ou plusieurs lignes	★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼
1.6 La lecture et l'écriture se font de gauche à droite et de haut en bas	★ LÉ	☼	☼	☼	☼	☼

Geste graphomoteur

À venir.

Éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux

La langue orale se distingue de la langue écrite par de nombreux aspects. Elle se divise en trois types de manifestations complémentaires : verbales, paraverbales et non verbales. Celles-ci font partie intégrante des situations de communication que vivent les élèves et soutiennent à la fois l'écoute et la prise de parole. En effet, les contextes plus spontanés dans lesquels on utilise la communication orale exigent un temps de réflexion très court, ce qui fait en sorte que les choix langagiers sont plus instinctifs et les corrections, plus nombreuses. Ces choix plus ou moins conscients mènent à des usages plus spécifiques à la langue orale.

Les marques verbales concernent toutes les informations transmises par les mots. Elles 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. Elles regroupent aussi le choix des mots ainsi que les marques grammaticales, lexicales et syntaxiques qu'on trouve à l'écrit, mais dont on remarque davantage la présence à l'oral.

Les marques paraverbales se rapportent à toutes les informations fournies par le son de la voix (prosodie). Les choix paraverbaux sont modulés en fonction de l'intention rattachée à la situation de communication pour communiquer.

Enfin, les marques non verbales regroupent les informations transmises par l'environnement, le corps ou le visage et le support visuel choisi pour soutenir la prise de parole.

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 marques verbales qui créent des conditions propices à l'écoute et à la prise de parole	→	→	→	→	→	★
1.1 Les principes de communication	→	→	→	→	→	★
1.1.1 La pertinence : respecter la consigne ou l'intention de la prise de parole, les exigences établies	→ O	→ O	→ O	★ O	☼	☼
1.1.2 La quantité : donner suffisamment d'information pour être compris, mais pas plus qu'il n'en faut pour assurer une bonne compréhension			→ O	→ O	→ O	★ O
1.1.3 La qualité : tenir des propos véridiques ou bien utiliser des modalisateurs appropriés si la vérité n'est pas connue (ex. : Il se pourrait que...)			→ O	→ O	→ O	★ O
1.1.4 La clarté : éviter d'avoir des propos ambigus, confus ou décousus. Les propos doivent être compréhensibles par autrui en plus d'être clairs, ordonnés et méthodiques.			→ O	→ O	→ O	★ O
1.2 Les conduites sociales adéquates	→	→	→	★	☼	☼
1.2.1 Les marqueurs de relations sociales permettant d'entrer en relation avec les autres (ex. : <i>Bonjour! Enchanté! À la prochaine!</i>)	→ O	★ O	☼	☼	☼	☼

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

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

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

Éléments verbaux	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1.2.2 Des mots ou des énoncés démontrant son soutien à la locutrice ou au locuteur (ex. : accueil verbal, mots d'encouragement, questions)	→ O	→ O	★ O	☼	☼	☼
1.3 Les procédés de relance pour prolonger un échange, amener une personne à développer son propos ou manifester un bris de compréhension	→	→	→	→	→	★
1.3.1 Faire écho (répéter)	→ O	→ O	★ O	☼	☼	☼
1.3.2 Exprimer ses questions et ses opinions	→ O	→ O	★ O	☼	☼	☼
1.3.3 Exprimer ses doutes et ses hypothèses		→ O	→ O	★ O	☼	☼
1.3.4 Répéter, reformuler ou vérifier ce qui a été exprimé		→ O	→ O	→ O	★ O	☼
1.3.5 Refléter les sentiments perçus			→ O	→ O	→ O	★ O
1.4 Les procédés pour corriger les bris de compréhension de son ou ses interlocutrices ou interlocuteurs	→	→	→	→	→	★
1.4.1 Dire autrement (reformulation)				→ O	→ O	★ O
1.4.2 Expliquer ou expliciter son propos			→ O	→ O	→ O	★ O
1.4.3 Préciser, en ajoutant de l'information ou en exemplifiant	→ O	→ O	→ O	★ O	☼	☼
1.5 L'obtention de l'intérêt ou le maintien de l'attention à l'aide :		→	→	★	☼	☼
1.5.1 De mots ou d'énoncés (phatèmes) (ex. : <i>hein, écoute, n'est-ce pas, vous savez</i>)		→ O	→ O	★ O	☼	☼
1.5.2 De mots pour interpeller quelqu'un (apostrophe) (ex. : <i>Madame, pouvez-vous répéter? Louis, c'est à ton tour!</i>)		→ O	→ O	★ O	☼	☼
2 Reconnaît et utilise les marques grammaticales et lexicales à l'oral	→	→	→	★	☼	☼
2.1 Les liaisons (ex. : les <u>e</u> nfants)	→ O	→ O	★ O	☼	☼	☼
2.2 Les variations audibles du genre et du nombre (flexions) (ex. : <i>chant- + -ons = chantons, *un → une erreur, des *chevals → chevaux</i>)	→ O	→ O	★ O	☼	☼	☼
2.3 L'emploi de l'auxiliaire approprié (ex. : <i>je suis resté, je suis allé</i>)	→ O	★ O	☼	☼	☼	☼

Légende :	→ : Appropriation	O : Communiquer oralement selon des modalités variées	Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé si le contexte s'y prête.
	★ : 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
2.4 Les participes passés des verbes fréquents (ex. : <i>entendu, répondu</i>)			→ O	★ O	☼	☼
3 Reconnaît et utilise, le cas échéant, les marques syntaxiques qui indiquent des spécificités liées au discours			→	★	☼	☼
3.1 L'appui du discours, qui peut servir de ponctuation à l'oral (ex. : <i>bon, donc, voilà, OK</i>)			→ O	★ O	☼	☼
3.2 Le mot-énoncé, qui remplace une phrase complète (ex. : <i>oui, non, si, soit</i>)					→ O	★ O

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 marques paraverbales à l'écoute et les utilise pour soutenir sa prise de parole	→	→	→	→	→	★
1.1 La prononciation	→ O	★ O	☼	☼	☼	☼
1.2 Le volume	→ O	→ O	★ O	☼	☼	☼
1.3 Le débit		→ O	→ O	★ O	☼	☼
1.4 L'intonation		→ 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	
2 Reconnaît et utilise les marques paraverbales qui créent des conditions propices à l'écoute et à la prise de parole	→	→	★	☼	☼	☼
2.1 Les sons pour démontrer son écoute ou encourager	→ O	→ O	★ O	☼	☼	☼

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 objets non verbaux qui créent des conditions propices à l'écoute et à la prise de parole	→	★	☀	☀	☀	☀
1.1 Le regard	→ ○	★ ○	☀	☀	☀	☀
1.2 La posture, la position du corps	→ ○	★ ○	☀	☀	☀	☀
1.3 Les gestes ou les signes de tête	→ ○	★ ○	☀	☀	☀	☀
1.4 Les mimiques, le sourire	→ ○	★ ○	☀	☀	☀	☀
1.5 Les conduites sociales adéquates et les gestes d'ouverture, d'appui ou d'encouragement (ex. : silence, attente, signe de tête)	→ ○	★ ○	☀	☀	☀	☀
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)		→ ○	★ ○	☀	☀	☀
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)	→ ○	★ ○	☀	☀	☀	☀
3.2 À l'aide de supports diversifiés (ex. : affiche, maquette, chanson, diaporama, extrait vidéo)		→ ○	→ ○	★ ○	☀	☀
3.3 En portant attention aux caractéristiques d'un support (ex. : lisibilité, maniabilité, pertinence)				→ ○	→ ○	★ ○

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

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

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 dans un environnement 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.

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 une variété 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	★ OLÉ	☀	☀	☀
1.2 Dictionnaire unilingue français	→	→	→	→	→	★
1.2.1 Divers éléments composent une entrée dans un dictionnaire	→	→	→	→	→	★
1.2.1.1 Des abréviations (ex. : <i>n. m.</i> pour « nom masculin », <i>fam.</i> pour « familier », <i>inv.</i> pour « invariable »)			→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ
1.2.1.2 La classe de mots et le genre des noms et des pronoms			→ OLÉ	★ OLÉ	☀	☀
1.2.1.3 La forme féminine des noms et des adjectifs qui changent de forme selon le genre			→ OLÉ	★ OLÉ	☀	☀
1.2.1.4 La forme plurielle des noms et des adjectifs quand elle est irrégulière			→ OLÉ	★ OLÉ	☀	☀
1.2.1.5 La présence d'autant de définitions que le mot a de sens	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ	☀	☀
1.2.1.6 La présence d'exemples qui fournissent généralement les cooccurrents les plus fréquents du mot			→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ
1.2.1.7 La présence de mots appartenant à la même famille, de synonymes, d'antonymes ou d'expressions			→ OLÉ	★ OLÉ	☀	☀
1.2.1.8 Le registre, quand il n'est pas standard					→ OLÉ	★ OLÉ
1.2.2 Les homonymes font l'objet de deux entrées dans le dictionnaire quand leurs sens sont très éloignés (ex. : il y a deux entrées pour <i>avocat</i> , soit une pour le métier et une pour le fruit)			→ OLÉ	★ OLÉ	☀	☀

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

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

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
1.3 Dictionnaire de synonymes			→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ
1.4 Dictionnaire de cooccurrences			→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ
2 S'initie à une grammaire (numérique ou imprimée) destinée au primaire					→	★
2.1 Recourt à la table des matières ou à l'index pour trouver une règle grammaticale					→ OLÉ	★ OLÉ
2.2 Recourt aux éléments qui permettent d'illustrer une règle grammaticale					→	★
2.2.1 L'énoncé					→ OLÉ	★ OLÉ
2.2.2 Le ou les exemples					→ OLÉ	★ OLÉ
3 S'approprie l'organisation d'un tableau de conjugaison (numérique ou imprimé)			→	→	→	★
3.1 Les modes personnels et impersonnels, temporels et intemporels			→ OLÉ	→ OLÉ	→ OLÉ	★ OLÉ
3.2 Les temps simples et composés			→ OLÉ	★ OLÉ	☼	☼
3.3 Les pronoms de conjugaison marquant les personnes			★ OLÉ	☼	☼	☼
3.4 L'absence de pronom de conjugaison			→	→	★	☼
3.4.1 Avec les modes impersonnels			★ OLÉ	☼	☼	☼
3.4.2 Avec l'impératif présent					★ OLÉ	☼
3.5 Le radical et la terminaison			→ 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 mots-clés					→ OLÉ	→ OLÉ

Si la progression d'un contenu débute par une ★, cela signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il *peut* être abordé si le contexte s'y prête.

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

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

Introduction

Pour chacune des disciplines du Programme de formation de l'école québécoise, l'évaluation s'appuie sur le cadre d'évaluation des apprentissages. Celui-ci 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 qui figureront dans les bulletins¹⁹, notamment les pondérations des compétences.

L'évaluation pour l'aide à l'apprentissage

En cours d'apprentissage, l'évaluation 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 fil 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 et graduellement prendre en charge leurs apprentissages.

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 considération 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 bulletin²⁰.

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 à 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 judicieuses 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,

¹⁹ Voir les 1^{er} et 3^e alinéas de l'article 30.2 du *Régime pédagogique* à ce sujet.

²⁰ 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 d'une étape, dans une perspective de régulation de leur progression, 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 disciplines enseignées 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. Elles doivent donc être solidement acquises, comprises, appliquées et mobilisées dans des tâches sollicitant la ou les compétences visées.

Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, le personnel enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages, de façon décontextualisée ou contextualisée. Le critère *Maîtrise des connaissances* peut être utilisé en amont d'une tâche pour vérifier si les élèves possèdent à la fois les connaissances requises et la capacité de les mobiliser. En effet, certains élèves n'ayant pas les connaissances nécessaires ne seront pas en mesure

de démontrer leur capacité à les mobiliser, tandis que d'autres, qui possèdent ces connaissances, auront parfois de la difficulté à les mobiliser.

L'utilisation des critères et la constitution du résultat au bulletin

Les critères d'évaluation sont interreliés et reflètent l'intégralité des apprentissages à effectuer. Bien que les critères 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 rend compte d'un ensemble d'apprentissages distincts. Toutefois, leur importance relative peut varier selon le contenu du programme et le moment de l'année. Au moment de constituer la note d'un bulletin, et en particulier à la dernière étape d'une année scolaire, le personnel enseignant devrait considérer l'ensemble des critères. Ce faisant, il s'assurera de porter un regard global sur les apprentissages des élèves.

Des informations complémentaires visant à favoriser une compréhension univoque des critères 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 à privilégier pour évaluer les apprentissages des élèves²¹, tant en aide à l'apprentissage qu'en reconnaissance des apprentissages. Les moyens choisis par le personnel enseignant prennent la forme de tâches évaluatives diverses. L'enseignante ou l'enseignant peut par exemple 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.

²¹ Selon l'article 19 de la [Loi sur l'instruction publique](#), l'enseignante ou 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).

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

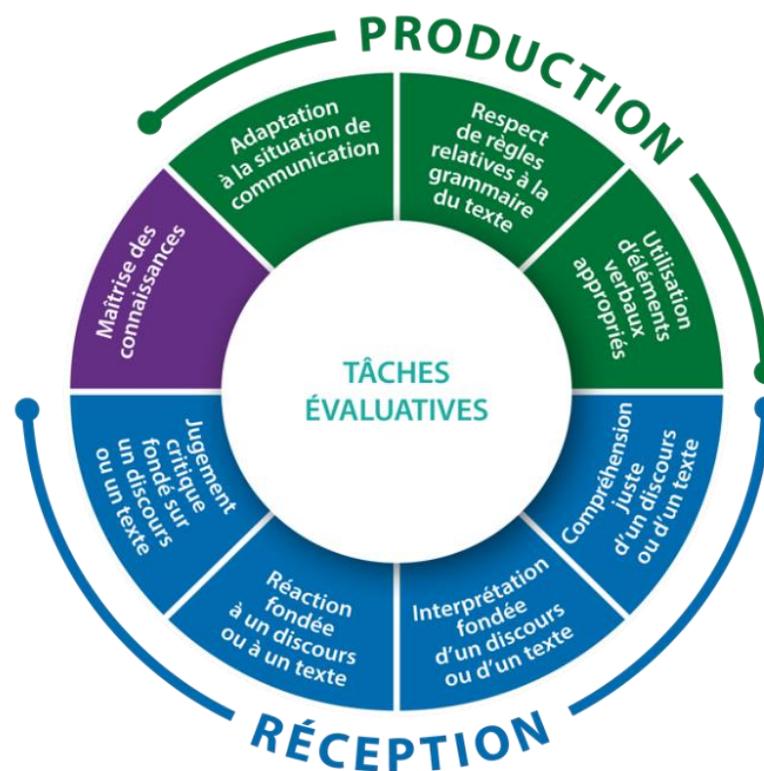
Pondération de la compétence pour la constitution de la note au bulletin

À venir²².

Présentation des critères d'évaluation

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 les éléments modaux de ceux-ci.
- Selon le type de tâche, l'évaluation de la maîtrise des connaissances relatives à la communication orale peut être intégrée à celle des autres critères (tâche contextualisée) ou être considérée distinctement (tâche décontextualisée).
- Selon les tâches évaluatives, certains critères peuvent ne pas être considérés. Toutefois, durant l'année scolaire, tous les critères doivent avoir fait l'objet d'une évaluation.
- Le recours à des [stratégies](#) appropriées peut faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.



²² Les nouvelles pondérations des compétences seront communiquées au moment de la publication de la version définitive du programme d'études.

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	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation d'une compréhension fidèle au discours ou au texte, qui se manifeste par : <ul style="list-style-type: none"> - L'extraction d'éléments pertinents du discours ou du texte : le genre, le sens des mots et des expressions, les informations explicites et les informations implicites - La construction juste du sens global du discours ou du texte
	Interprétation fondée d'un discours ou d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation d'une ou de plusieurs significations personnelles plausibles du discours ou du texte • Formulation d'un jugement pertinent sur la plausibilité et la recevabilité d'autres interprétations • Justification pertinente de son ou de ses interprétations, qui s'appuie sur : <ul style="list-style-type: none"> - Son bagage langagier et culturel - Des indices liés au discours ou au texte
	Réaction fondée à un discours ou à un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation des effets que le discours ou le texte provoque sur soi • Justification pertinente de sa ou de ses réactions, qui s'appuie sur : <ul style="list-style-type: none"> - Son bagage langagier et culturel - Des exemples issus du discours ou du texte - Des extraits du discours ou du texte
	Jugement critique fondé sur un discours ou un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation d'un jugement à l'aide de critères qui permettent de porter un regard critique distancié sur le discours ou le texte • Comparaison juste du discours ou du texte à d'autres discours ou à d'autres textes • Comparaison pertinente de son jugement critique à celui d'autrui • Justification pertinente de son jugement critique, qui s'appuie sur : <ul style="list-style-type: none"> - Son bagage langagier et culturel - Des exemples issus du discours ou du texte - Des extraits du discours ou du texte - D'autres discours ou d'autres textes connus

Compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*

Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Production	Adaptation à la situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation de l'intention de communication en fonction des paramètres de la situation de communication <ul style="list-style-type: none"> - Respect de l'intention - Prise en compte des caractéristiques du genre et de la forme - Pertinence et suffisance des idées au regard : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Du sujet ▪ De l'intention de communication - Prise en compte des caractéristiques de la ou du destinataire - Prise en compte des contraintes et des conditions de réalisation de la tâche déterminées par le contexte de communication - Recours à des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui permettent de créer des conditions propices à la communication orale et de soutenir sa prise de parole individuelle ou en interaction
	Respect de règles relatives à la grammaire du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation et progression de l'information appropriées <ul style="list-style-type: none"> - Emploi d'organiseurs textuels et de marqueurs de relation - Présentation des idées selon un ordre logique, chronologique ou séquentiel - Ajout continu d'informations nouvelles • Reprise appropriée de l'information • Absence de contradiction entre les informations du discours ou du texte
	Utilisation d'éléments verbaux appropriés	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d'un vocabulaire approprié <ul style="list-style-type: none"> - Justesse des mots et des expressions - Précision des mots - Variété des mots - Registre de langue approprié • Construction appropriée des énoncés <ul style="list-style-type: none"> - Construction appropriée de l'énoncé - Construction appropriée des groupes syntaxiques

Compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*

Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Production		<ul style="list-style-type: none"> • Marques lexicales et grammaticales audibles appropriées <ul style="list-style-type: none"> - Présence appropriée de liaisons - Variation appropriée des marques de genre et de nombre - Utilisation appropriée des auxiliaires de conjugaison - Forme appropriée des participes passés des verbes à l'étude
	Maîtrise des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition, compréhension et application des connaissances présentées dans le programme d'études

Notes

- Les précisions sur les critères d'évaluation incluses dans le tableau ci-dessus découlent d'apprentissages prescrits par le programme d'études et sont présentées sous la forme d'indicateurs.
- Selon les tâches évaluatives, ces indicateurs peuvent être formulés différemment ou ne pas être pris en compte. Par ailleurs, certains indicateurs des critères relatifs à la posture de production peuvent être associés à d'autres critères de cette posture.

Évaluation de la compétence *Lire des textes variés*

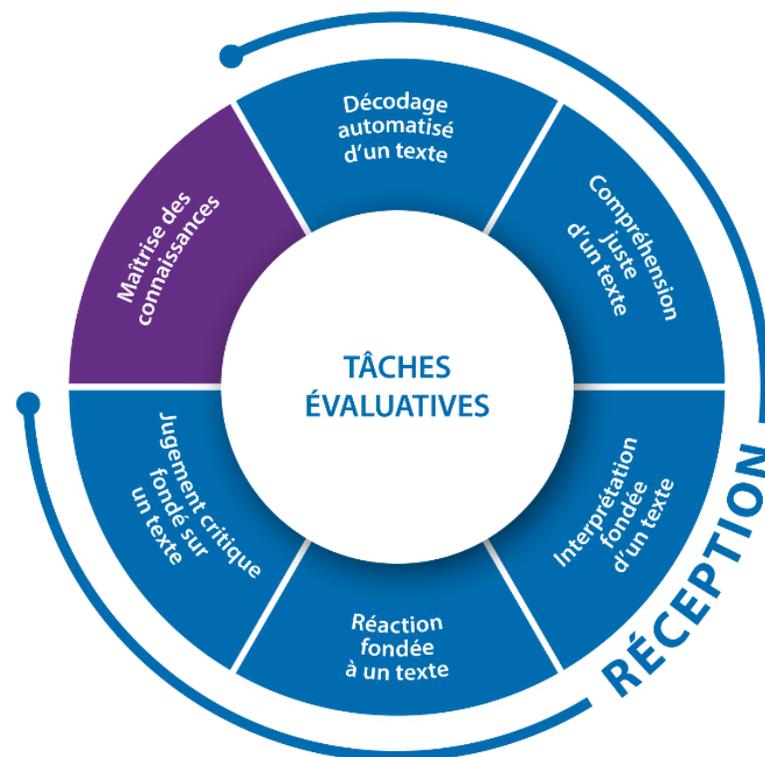
Pondération de la compétence pour la constitution de la note au bulletin

À venir²³.

Présentation des critères d'évaluation

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 les éléments modaux de ceux-ci.
- Selon le type de tâche, l'évaluation de la maîtrise des connaissances relatives à la lecture peut être intégrée à celle des autres critères (tâche contextualisée) ou être considérée distinctement (tâche décontextualisée).
- Selon les tâches évaluatives, certains critères peuvent ne pas être considérés. Toutefois, durant l'année scolaire, tous les critères doivent avoir fait l'objet d'une évaluation.
- Le recours à des [stratégies](#) appropriées peut faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.



²³ Les nouvelles pondérations des compétences seront communiquées au moment de la publication de la version définitive du programme d'études.

Éléments favorisant la compréhension des critères d'évaluation

Compétence <i>Lire des textes variés</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Réception	Décodage automatisé d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Exactitude du décodage, qui se manifeste par la maîtrise : <ul style="list-style-type: none"> - Des correspondances graphèmes-phonèmes - De la fusion et de la segmentation phonémiques et syllabiques - Des régularités orthographiques - Des morphogrammes lexicaux et grammaticaux
	Compréhension juste d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation d'une compréhension fidèle au texte, qui se manifeste par : <ul style="list-style-type: none"> - L'extraction d'éléments pertinents du texte : le genre, le sens des mots et des expressions, les informations explicites et les informations implicites - La construction juste du sens global du texte
	Interprétation fondée d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation d'une ou de plusieurs significations personnelles plausibles du texte • Formulation d'un jugement pertinent sur la plausibilité et la recevabilité d'autres interprétations • Justification pertinente de son ou de ses interprétations, qui s'appuie sur : <ul style="list-style-type: none"> - Son bagage langagier et culturel - Des indices liés au texte
	Réaction fondée à un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation des effets que le texte provoque sur soi • Justification pertinente de sa ou de ses réactions, qui s'appuie sur : <ul style="list-style-type: none"> - Son bagage langagier et culturel - Des exemples issus du texte - Des extraits du texte

Compétence <i>Lire des textes variés</i>		
Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Réception	Jugement critique fondé sur un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation d'un jugement à l'aide de critères qui permettent de porter un regard critique distancié sur le texte • Comparaison juste du texte à d'autres textes • Comparaison pertinente de son jugement critique à celui d'autrui • Justification pertinente de son jugement critique, qui s'appuie sur : <ul style="list-style-type: none"> - Son bagage langagier et culturel - Des exemples issus du texte - Des extraits du texte - D'autres textes connus
	Maîtrise des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition, compréhension et application des connaissances présentées dans le programme d'études

Notes

- Les précisions sur les critères d'évaluation incluses dans le tableau ci-dessus découlent d'apprentissages prescrits par le programme d'études et sont présentées sous la forme d'indicateurs.
- Selon les tâches évaluatives, ces indicateurs peuvent être formulés différemment ou ne pas être pris en compte.
- L'évaluation du décodage s'effectue au 1^{er} et au 2^e cycle.

Évaluation de la compétence *Écrire des textes variés*

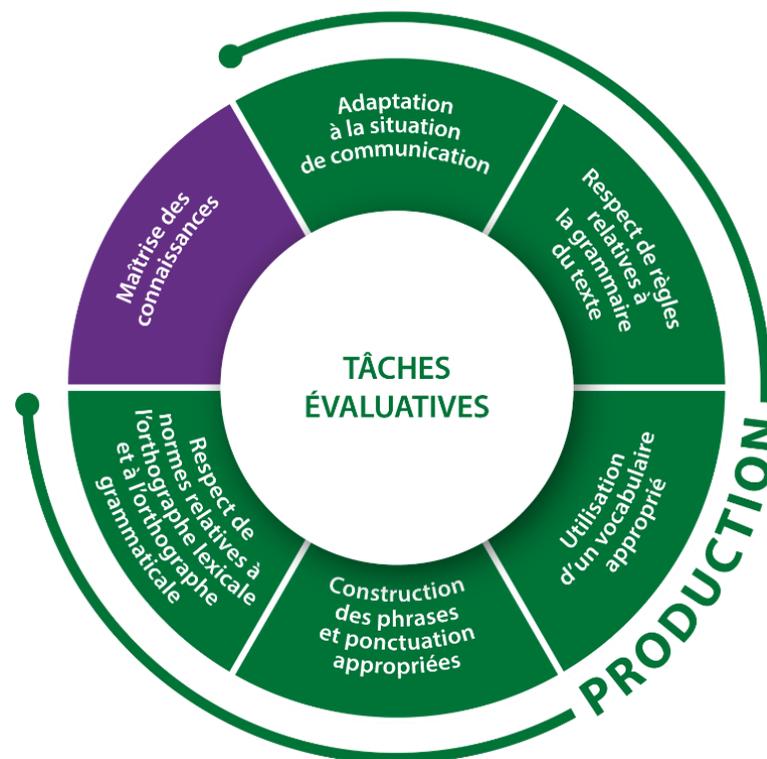
Pondération de la compétence pour la constitution de la note au bulletin

À venir²⁴.

Présentation des critères d'évaluation

Notes

- Selon le type de tâche, l'évaluation de la maîtrise des connaissances relatives à l'écriture peut être intégrée à celle des autres critères (tâche contextualisée) ou être considérée distinctement (tâche décontextualisée).
- Selon les tâches évaluatives, certains critères peuvent ne pas être considérés. Toutefois, durant l'année scolaire, tous les critères doivent avoir fait l'objet d'une évaluation.
- Le recours à des [stratégies](#) appropriées peut faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.



²⁴ Les nouvelles pondérations des compétences seront communiquées au moment de la publication de la version définitive du programme d'études.

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	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation de l'intention de communication en fonction des paramètres de la situation de communication <ul style="list-style-type: none"> - Respect de l'intention - Prise en compte des caractéristiques du genre et de la forme - Pertinence et suffisance des idées au regard : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Du sujet ▪ De l'intention de communication - Prise en compte des caractéristiques de la ou du destinataire - Prise en compte des contraintes et des conditions de réalisation de la tâche déterminées par le contexte de production
	Respect de règles relatives à la grammaire du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation et progression de l'information appropriées <ul style="list-style-type: none"> - 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 - Ajout continu d'informations nouvelles • Reprise appropriée de l'information • Absence de contradiction entre les informations du texte
	Utilisation d'un vocabulaire approprié	<ul style="list-style-type: none"> • Justesse des mots et des expressions • Précision des mots • Variété des mots • Registre de langue approprié
	Construction des phrases et ponctuation appropriées	<ul style="list-style-type: none"> • Construction appropriée des phrases <ul style="list-style-type: none"> - Construction appropriée de la phrase - Construction appropriée des groupes syntaxiques • Ponctuation appropriée

Compétence *Écrire des textes variés*

Posture	Critère d'évaluation	Précisions
Production	Respect de normes relatives à l'orthographe lexicale et à l'orthographe grammaticale	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de normes relatives à l'orthographe lexicale <ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes - Conformité de la graphie de mots issus de la Liste orthographique et d'autres mots à l'étude - Conjugaison appropriée (radical) • Respect de normes relatives à l'orthographe grammaticale <ul style="list-style-type: none"> - Accords appropriés dans et entre les groupes de mots - Conjugaison appropriée (terminaison)
	Maîtrise des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition, compréhension et application des connaissances présentées dans le programme d'études

Notes

- Les précisions sur les critères d'évaluation incluses dans le tableau ci-dessus découlent d'apprentissages prescrits par le programme d'études et sont présentées sous la forme d'indicateurs.
- Selon les tâches évaluatives, ces indicateurs peuvent être formulés différemment ou ne pas être pris en compte. Par ailleurs, certains d'entre eux peuvent être associés à d'autres critères.

ANNEXE 1 : GLOSSAIRE

À venir.

ANNEXE 2 : STRATÉGIES

À venir.

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

À venir.

ANNEXE 4 : LISTE ORTHOGRAPHIQUE

La Liste orthographique prescrit les mots dont l'orthographe est à apprendre²⁵ au cours du parcours des élèves au primaire. C'est un outil d'aide à la planification 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 qui porteront le message qu'ils souhaitent communiquer. De plus, il est important de familiariser les élèves avec toutes les formes, orales ou écrites, que peut prendre ce mot. 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 interactif de recherche et d'activités d'enseignement de l'orthographe 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.

²⁵ 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.

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 graphèmes-phonèmes et phonèmes-graphèmes :

- | | |
|------------------------|------------------------|
| • /a/ | • /b/ |
| • /ɑ/ | • /k/ |
| • /e/ | • /ks/ |
| • /ɛ/ | • /l/ |
| • /ə/ | • /d/ |
| • /œ/ | • /f/ |
| • /ø/ | • /g/ |
| • /i/ | • /gz/ |
| • /o/ | • /n/ |
| • /ɔ/ | • /ʒ/ |
| • /u/ | • /l/ |
| • /ʏ/ | • /m/ |
| • /ã/ | • /n/ |
| • /ẽ/ | • /p/ |
| • /õ/ | • /R/ |
| • /œ/ | • /s/ |
| • /j/ | • /t/ |
| • /iẽ/ | • /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 graphèmes-phonèmes et phonèmes-graphèmes :

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| • /e/ | • /k/ |
| • /ε/ | • /ks/ |
| • /œ/ | • /f/ |
| • /i/ | • /g/ |
| • /o/ | • /gz/ |
| • /ã/ | • /ʒ/ |
| • /ɛ̃/ | • /l/ |
| • /õ/ | • /m/ |
| • /i/ | • /n/ |
| • /iẽ/ | • /p/ |
| • /w/ | • /R/ |
| • /wa/ | • /s/ |
| • /wɛ̃/ | • /t/ |
| • /u/ | • /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](#)
- Paires de noms qui ont la même forme, mais un genre différent, et qui expriment un sens différent
- 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
- 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 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](#)
- Paires de noms qui ont la même forme, mais un genre différent, et qui expriment un sens différent
- 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
- Nombre
- [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](#)
- Éléments savants fréquents placés en début ou en fin de mot
- Préfixes fréquents :
 - [dé-, dés-](#)
 - [il-, im-, in-, ir-](#)
 - [r-, re-, ré-](#)
- Suffixes fréquents pour former des noms :
-age, -ence, -eur, -ment, -té et -tion
- Suffixes fréquents pour former des adjectifs :
-able, -eur, -eux et -ible
- Suffixes qui servent à désigner les habitants d'un lieu
- 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
- Nombre
- [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](#)
- Éléments savants fréquents placés en début ou en fin de mot
- Préfixes fréquents :
 - [dé-, dés-](#)
 - [il-, im-, in-, ir-](#)
 - [r-, re-, ré-](#)
- Suffixes fréquents pour former des noms :
 - *age, -ence, -eur, -ment, -té et -tion*
- Suffixes fréquents pour former des adjectifs :
 - *able, -eur, -eux et -ible*
- Régularités orthographiques :
 - [Graphème -eau](#)
 - [Doubles consonnes](#)
 - [Règles de formation des adverbes en -ment](#)

ANNEXE 5 : CORRESPONDANCES GRAPHÈMES-PHONÈMES ET PHONÈMES-GRAPHÈMES

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* ne porte aucun phonème. Il 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 (lecture) que de choisir le bon graphème représentant un phonème pour produire un mot écrit (écriture). Toutefois, privilégier un apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes (décodage) et retarder celui des correspondances phonèmes-graphèmes (encodage) serait une erreur.

À titre d'exemples :

En lecture, les graphèmes *f*, *ff* ou *ph* correspondent tous au phonème /f/. Ces graphèmes ne sont donc généralement pas des sources d'erreurs. Cependant, en écriture, pour représenter le phonème /f/, il faut choisir le bon graphème parmi les trois mentionnés précédemment en fonction du mot à produire (ex. : *f* pour *fleur* ou *ph* pour *photo*). Ainsi, une maîtrise de la correspondance entre un graphème et un phonème est souvent attendue avant la maîtrise de la correspondance entre ce phonème et ce même graphème.

P	G	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
/f/	f	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	fleur	afin	sportif	
	ff	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	-	affaire	bluff	
	ph	LÉ	LÉ	☼	☼	☼	☼	photo	alphabet	-	

Bien que les correspondances soient généralement plus transparentes en lecture qu'en écriture, ce n'est pas toujours le cas. 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, est plus complexe pour les élèves. De plus, en écriture, il est important de préciser que, 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. L'apprentissage de ces correspondances phonèmes-graphèmes est moins problématique pour les élèves.

À titre d'exemples :

Le phonème /e/ peut s'écrire à l'aide de différents graphèmes.

P	G	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
/e/	é	LE	⊗E	⊗E	⊗E	⊗E	⊗E	écrire	bébé	été	ay = tramway ey = geyser, poney
	er	LÉ	⊗É	⊗É	⊗É	⊗É	⊗É	-	-	aller	
	ez	LÉ	⊗É	⊗É	⊗É	⊗É	⊗É	-	-	chez	
	ai	LÉ	LÉ	⊗É	⊗É	⊗É	⊗É	aiguille	-	marcherai	

Le phonème /b/ est plus stable, il est presque toujours représenté par le même graphème.

P	G	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		Début	Milieu	Fin	G peu fréquents
		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e				
/b/	b	LÉ	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	bateau	bébé	baobab	bb = abbé

Comment lire les tableaux?

Les tableaux qui suivent présentent les différentes correspondances entre phonèmes et graphèmes (écriture), mais aussi entre graphèmes et phonèmes (lecture). Un premier tableau présente les différentes correspondances des voyelles; un deuxième, celles des semi-voyelles; et un dernier, celles des consonnes. L'organisation des correspondances par phonèmes a été retenue, car elle permet d'illustrer plus aisément qu'un phonème peut être représenté par différents graphèmes, ce qui constitue l'une des caractéristiques du français écrit. Ainsi, ce type de classement permet de mettre en lumière que l'apprentissage des correspondances entre les différents graphèmes pouvant représenter les phonèmes /e/, /ɛ/, /o/, /ɛ̃/, /k/, /j/ et /s/, par exemple, représentera sans doute un défi pour certains élèves.

De plus, d'une part, lorsqu'un phonème peut être représenté par plus d'un graphème, ces graphèmes sont ordonnés du plus fréquent au moins fréquent²⁶. D'autre part, pour chaque phonème, les graphèmes peu fréquents correspondants sont classés dans une colonne à part. Pour que l'accent soit mis sur les régularités de la langue écrite, ces graphèmes peu fréquents n'ont pas à faire l'objet d'un enseignement explicite. Ils doivent plutôt être abordés lorsqu'ils font partie des mots dont l'orthographe est à l'étude ou encore lorsqu'ils sont rencontrés dans le cadre de lectures faites en classe.

²⁶ 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 :

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				
/o/	o	LÉ	É	É	É	É	É	odeur	autobus	vélo	oo = zoo
	au	LÉ	É	É	É	É	É	auto	chaude	tuyau	
	eau	LÉ	É	É	É	É	É	eau	beaucoup	bateau	
	ô	LÉ	É	É	É	É	É	ôter	côté	-	

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 lettres indiquent l'année à laquelle l'apprentissage de cette correspondance doit être amorcé en posture de réception (*L* pour *lire*) et en posture de production (*É* pour *écrire*). L'utilisation de la couleur et du **gras** indique que les élèves doivent maîtriser cette correspondance dans cette position à la fin de l'année scolaire. Par la suite, les élèves sont évidemment amenés à réinvestir cette connaissance dans les années qui suivent (↵↵).

À titre d'exemples :

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	LÉ	É	É	É	É	É	ongle	congé	camion	
	om	LÉ	É	É	É	É	É	ombre	nombre	nom	

- L'apprentissage des deux graphèmes porteurs du phonème /ɔ̃/ s'amorce tant en lecture qu'en écriture dès la 1^{re} année (vu la présence des lettres *L* et *É*).
- Le graphème *on* est à maîtriser tant en lecture qu'en écriture dès la fin de la 1^{re} année (vu la présence de la couleur et des caractères **gras**). Ce n'est pas le cas du graphème *om*, qui est contextuel en écriture.
- Le graphème *om* est à maîtriser à la fin de la 1^{re} année en lecture et à la fin de la 4^e année en écriture. Cela signifie que 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, en 3^e et en 4^e année. Ce n'est qu'à partir de la 5^e année qu'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, les trois dernières colonnes présentent les différentes positions qu'un graphème représentant un phonème peut occuper dans le mot. Ces positions ont été déterminées en fonction des graphèmes et non en fonction des phonèmes (ex. : le graphème *â* dans *mât* se trouve au milieu du mot, alors que le phonème /a/ de /ma/ se trouve à la fin du mot). La couleur de police gris a été utilisée lorsque le graphème peut être utilisé à cette position, mais que ce n'est pas fréquent.

Voyelles

Légende : P = phonème, G = graphème, L = lire, É = écrire, ☼ = réinvestissement

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	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	ami	table	papa	à = à e = femme, prudemment
/ɑ/	a	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	avril	canard	cinéma	à = déjà, là
	â	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	âne	bâton	-	
/e/	é	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	écrire	bébé	été	ay = tramway ey = geyser, poney
	er	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	-	-	aller	
	ez	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	-	-	chez	
	ai	LÉ	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	aiguille	-	marcherai	
/ɛ/	e	LÉ	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	escalier	sel	-	ë = Noël a = pays
	è	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	-	élève	-	
	ai	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	aile	chaise	vrai	
	ê	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	être	fête	-	
	ei	LÉ	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	-	neige	-	
	es	LÉ	LÉ	☼	☼	☼	☼	-	-	les	
	et	LÉ	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	-	-	jouet	
/ə/	e	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	-	requin	le	ai = nous faisons, fais on = monsieur
/œ/	eu	LÉ	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	-	jeune	-	œ = œil œu = œuf, bœuf
/ø/	eu	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	euphorie	jeudi	bleu	
/i/	i	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	il	cinéma	ami	ï = maïs
	y	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	y	pyjama	jury	
/o/	o	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	odeur	autobus	vélo	oo = zoo
	au	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	auto	chaude	tuyau	
	eau	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	eau	beaucoup	bateau	
	ô	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	ôter	côté	-	

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				
/ɔ/	o	LÉ	LÉ	☼	☼	☼	☼	orange	alors	-	oo = alcool u = maximum
/u/	ou	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	oubli	bouche	hibou	aoû = août oo = football où = où
/y/	u	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	usine	légume	tu	eu = j'ai eu û = mûr
/ã/	an	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	ange	chandail	océan	aon = faon
	am	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼	☼	ampoule	champion	-	
	en	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	encore	attendre	-	
	em	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼	☼	emballer	décembre	-	
/ɛ̃/	in	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	incendie	brindille	lapin	aim = faim en = agenda ĩn = coïncidence ym = symbole, thym yn = lynx
	im	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼	☼	impossible	chimpanzé	denim	
	ain	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	ainsi	maintenant	bain	
	ein	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	-	ceinture	plein	
/ɔ̃/	on	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	ongle	congé	camion	
	om	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼	☼	ombre	nombre	nom	
/œ̃/	un	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	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	LÉ	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱É	iode	ped	-	ï = bonsaï
	il	LÉ	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱	-	-	œil	
	ill	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱É	✱	-	feuille	-	
	ll	LÉ	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱	-	famille	-	
	y	LÉ	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱É	yaourt	crayon	-	
/jě/	ien	LÉ	LÉ	✱	✱	✱	✱	-	-	chien	
/w/	ou	LÉ	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱É	oui	jouer	-	
	w	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱É	✱É	wapiti	kiwi	-	
/wa/	oi	LÉ	✱É	✱	✱	✱	✱	oiseau	avoir	toi	oua = ouate
/wě/	oin	LÉ	LÉ	✱	✱	✱	✱	oindre	lointain	loin	ouin = babouin
/uj/	ui	LÉ	✱É	✱	✱	✱	✱	-	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	LÉ	✱	✱	✱	✱	✱	bateau	bébé	baobab	bb = abbé
/k/	c	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱	✱	camion	écouter	avec	ch = chorale ck = hockey cqu = acquérir cu = cueillir, q = coq
	cc	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱	✱	-	accord	-	
	qu	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱É	✱É	qui	pourquoi	-	
	k	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱É	✱É	koala	bikini	kayak	
/ks/	x	LÉ	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱É	-	taxi	index	
	cc	LÉ	LÉ	✱É	✱É	✱	✱	-	accident	-	
/ʃ/	ch	LÉ	✱	✱	✱	✱	✱	chat	échange	match	sch = schéma sh = flash
/d/	d	LÉ	✱	✱	✱	✱	✱	dimanche	demander	sud	dd = addition
/f/	f	LÉ	✱	✱	✱	✱	✱	fleur	afin	sportif	
	ff	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱É	✱É	-	affaire	bluff	
	ph	LÉ	LÉ	✱É	✱É	✱É	✱É	photo	alphabet	-	

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				
/g/	g	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼	☼	garage	dégager	iceberg	c = seconde
	gg	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	-	toboggan	-	
	gu	LÉ	LÉ	☼É	☼É	☼	☼	guerre	aiguiser	-	
/gz/	x	LÉ	LÉ	☼	☼	☼	☼	xylophone	exemple	-	gz = zigzag
/ɲ/	gn	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	-	gagner	-	
/ʒ/	g	LÉ	LÉ	☼É	☼É	☼	☼	girafe	congé	-	
	ge	LÉ	LÉ	☼É	☼É	☼	☼	geôlier	pigeon	-	
	j	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	joli	bijou	-	
/ʎ/	l	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	lama	adulte	avril	
	ll	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	-	aller	-	
/m/	m	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	maman	animal	film	
	mm	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	-	pomme	-	
/n/	n	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	nez	jaune	-	mn = automne
	nn	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	-	année	-	
/p/	p	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	papa	après	cap	b = absence
	pp	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	-	apprendre	-	
/R/	r	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	rouge	mardi	mer	
	rr	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	-	terre	-	
/s/	s	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	soir	histoire	autobus	sc = science, descendre x = dix, six z = quartz
	ss	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼	☼	-	tasse	-	
	c	LÉ	LÉ	☼É	☼É	☼	☼	cinéma	bicyclette	-	
	ç	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼	☼	ça	leçon	-	
	t	LÉ	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	-	récréation	-	
/t/	t	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	table	tortue	net	
	tt	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	-	attention	-	
/v/	v	LÉ	☼	☼	☼	☼	☼	vite	hiver	-	w = wagon
/z/	s	LÉ	LÉ	☼É	☼É	☼	☼	-	maison	-	x = sixième
	z	LÉ	☼É	☼É	☼É	☼É	☼É	zèbre	quatorze	gaz	zz = pizza, jazz

ANNEXE 6 : TABLEAU DES VERBES À L'ÉTUDE 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 7 : TABLEAU DES VERBES ET DES TEMPS DE CONJUGAISON À L'ÉTUDE AUX 2^E ET 3^E CYCLES

Verbes à l'étude	Infinitif	Indicatif					Impératif	Subjonctif	Participe	
		Temps simples							Présent	Présent
	Présent	Présent	Imparfait	Futur simple	Conditionnel présent	Passé simple				
		Temps composés								
	Passé composé	Plus-que-parfait	Futur antérieur	Conditionnel passé	Passé antérieur					
Avoir	3 ^e	1 ^{re} -2 ^e / 3 ^e	3 ^e	3 ^e	3 ^e		5 ^e	6 ^e	5 ^e	3 ^e
Être	3 ^e	1 ^{re} -2 ^e / 3 ^e	3 ^e	3 ^e	3 ^e		5 ^e	6 ^e	5 ^e	3 ^e
Aimer	3 ^e	1 ^{re} -2 ^e / 3 ^e -4 ^e		5 ^e	6 ^e	5 ^e	3 ^e -4 ^e			
Manger	3 ^e	4 ^e	4 ^e	4 ^e	4 ^e		5 ^e	6 ^e	5 ^e	4 ^e
Commencer	3 ^e	4 ^e	4 ^e	4 ^e	4 ^e		5 ^e	6 ^e	5 ^e	4 ^e
Aller	3 ^e	1 ^{re} -2 ^e / 5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	6 ^e	5 ^e	5 ^e
Dire	3 ^e	1 ^{re} -2 ^e / 5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	6 ^e	5 ^e	5 ^e
Faire	3 ^e	1 ^{re} -2 ^e / 5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	6 ^e	5 ^e	5 ^e
Finir	3 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	6 ^e	5 ^e	5 ^e
Ouvrir	3 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	6 ^e	5 ^e	5 ^e
Partir	3 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	6 ^e	5 ^e	5 ^e
Tenir	3 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	6 ^e	5 ^e	5 ^e
Venir	3 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e	5 ^e		5 ^e	6 ^e	5 ^e	5 ^e
Devoir	3 ^e	6 ^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	6 ^e
Pouvoir	3 ^e	6 ^e	6 ^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	6 ^e
Rendre	3 ^e	6 ^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	6 ^e
Voir	3 ^e	6 ^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	6 ^e

ANNEXE 8 : TRACÉ DES LETTRES

À venir.

Programme de formation de l'école québécoise