

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

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-ministéariat 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 978-2-555-02075-7 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025

25-120-06_w3

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 1 |
| PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, DU SECONDAIRE | 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 |
| Attentes de fin de cycle au 3 ^e cycle du primaire..... | 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..... | 29 |
| Attentes de fin de cycle pour la compétence <i>Lire des textes variés</i> | 31 |
| Écrire des textes variés | 33 |
| Attentes de fin de cycle pour la compétence <i>Écrire des textes variés</i> | 35 |
| Composantes des compétences en français, langue d'enseignement..... | 37 |

| | |
|--|------------|
| RESSOURCES LANGAGIÈRES ET CULTURELLES | 49 |
| Intention de communication | 50 |
| Genres | 55 |
| Grammaire du texte | 64 |
| Grammaire de la phrase | 97 |
| Lexique et orthographe lexicale | 99 |
| Éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux | 110 |
| Outils de soutien à l'apprentissage | 113 |
| PRÉSENTATION DU CADRE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES – FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, SECONDAIRE | 115 |
| Introduction | 115 |
| Évaluation de la compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i> | 117 |
| Évaluation de la compétence <i>Lire des textes variés</i> | 121 |
| Évaluation de la compétence <i>Écrire des textes variés</i> | 123 |
| ANNEXE 1 : GLOSSAIRE ET PRÉCISIONS COMPLÉMENTAIRES | 127 |
| ANNEXE 2 : STRATÉGIES | 128 |
| ANNEXE 3 : CARTES CONCEPTUELLES DES CONTENUS EN GRAMMAIRE DE LA PHRASE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE | 129 |
| ANNEXE 4 : CONVENTIONS POUR CITER DES SOURCES | 130 |

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 les enseignantes et enseignants l'utilisent dans toutes les matières, mais en font également un enseignement de façon ciblée lors des périodes consacrées au français.

Ce programme de français, langue d'enseignement, au secondaire est notamment conçu pour amener les élèves à développer un rapport positif à l'égard de la langue française et de la culture québécoise au cœur de la classe de français. Il 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 des compétences langagières chez les élèves. Les élèves amorcent l'école secondaire en sachant communiquer oralement, mais doivent apprendre à le faire avec clarté et confiance, dans des contextes variés et de plus en plus précis. Tous les jours, les élèves interagissent en français dans la classe. Cela veut dire écouter, comprendre, poser des questions, 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 cercles de lecture, de débats et de rencontres avec des artistes québécois ou dans tout autre contexte jugé pertinent par l'enseignante ou l'enseignant. Ces pratiques développent chez les élèves une capacité d'écoute critique, une habileté à saisir les nuances et les registres de langue ainsi qu'une compréhension plus fine des réalités sociales et culturelles du Québec et du monde francophone. Grâce à la diversité de ces situations de communication, les élèves apprennent à défendre une opinion et à dialoguer avec respect, des compétences précieuses tant à l'école que dans la vie en société.

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

La lecture est essentielle pour 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 de français. Ils sont importants pour développer le goût de la lecture chez les élèves de même que leur compétence à lire. D'autres textes sont également importants dans la classe de français, comme les chansons, dont les paroles deviennent un objet d'étude de la langue, ou des revues d'actualité. À travers ces nombreuses lectures, les élèves développent leur culture et élargissent leur compréhension du monde, ce qui est essentiel à leur réussite dans toutes les disciplines scolaires ainsi qu'à leur participation à la vie citoyenne.

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 les voix multiples des autrices et des auteurs du Québec, des nations autochtones et de la francophonie. Ce faisant, non seulement les élèves s'ouvrent à la richesse de la langue française, mais ils renforcent aussi leur sentiment d'appartenance à la culture québécoise et leur compréhension de celle-ci, dans toute sa richesse.

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

L'écriture occupe une grande place dans la classe de français, car elle permet aux élèves de mieux structurer leur pensée et de maîtriser les subtilités de la langue écrite, ce qui leur sera bénéfique sur le plan tant scolaire que professionnel.

Les élèves doivent donc écrire à chacun des cours de français, que ce soit pour produire un nouveau texte ou améliorer un texte, ou dans tout autre contexte jugé pertinent par l'enseignante ou l'enseignant. La longueur des textes produits est modulée en fonction des contextes offerts aux élèves ainsi que de la complexité des exigences liées à la situation d'écriture. En outre, les élèves apprennent des règles grammaticales ainsi qu'un vocabulaire de plus en plus spécialisé qui leur permettent de parler de la langue française et de viser sa maîtrise.

À travers le programme de français, langue d'enseignement, au secondaire, 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 SECONDAIRE

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.

Le programme du secondaire contribue à l'atteinte des visées en amenant les élèves à mieux comprendre et maîtriser la langue ainsi qu'à réfléchir aux effets du recours aux diverses ressources langagières et culturelles dans des contextes de plus en plus complexes. Les élèves développent ainsi leur engagement et leur pouvoir d'action grâce à la langue française.

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

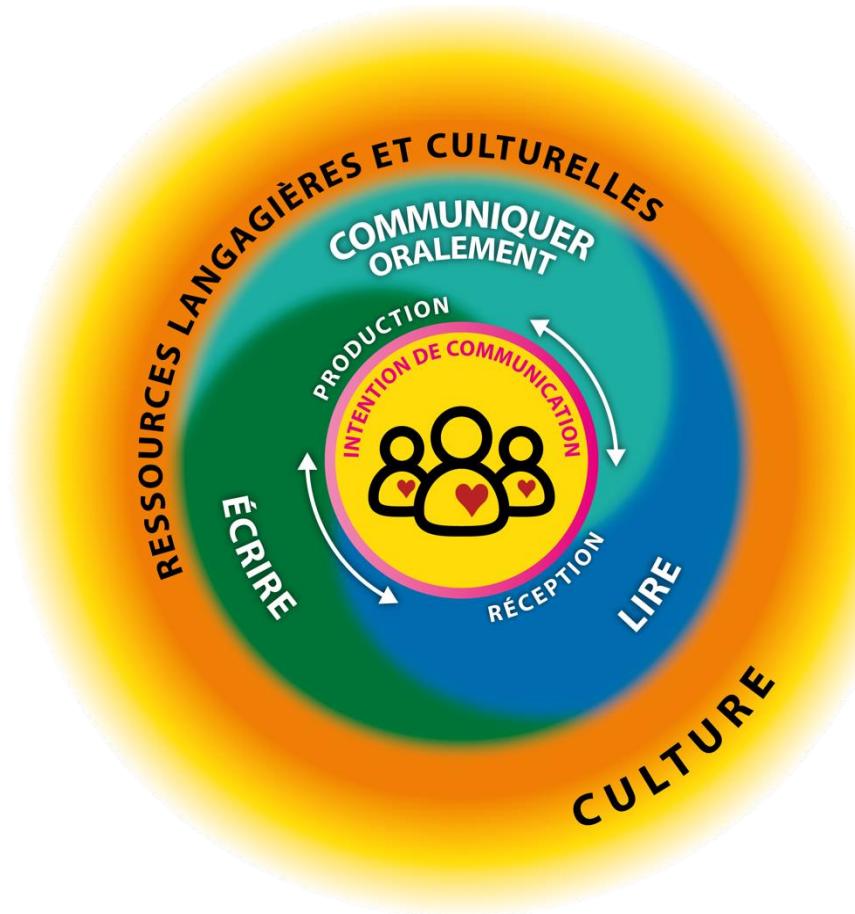
Conceptualisation du programme

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** 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 scriptionne ou de scriteur. 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 à bon escient 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 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>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>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 | <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 |

¹ Liens vers [Constellations](#).

| Balises annuelles | Critères de choix des textes en posture de réception ou de production |
|--|--|
| <p>Genre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au moins 5 discours ou textes de genres différents <p>Offre de choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au moins 3 discours ou textes offrant aux élèves des choix en matière d'intentions, de genres, de compétences ou de ressources | <ul style="list-style-type: none"> - Présentation matérielle (ex. : support, mise en page, typographie, format) |

| Exemple de planification annuelle | | |
|---|--|---|
| <p>Pour les 5 expériences culturelles, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire une utilisation pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 | <p>Pour les 10 discours ou textes en réception, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire une utilisation pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'un roman d'un auteur québécois, <i>au choix de l'élève</i> • D'une chanson d'une créatrice québécoise • D'un poème d'un créateur québécois, <i>au choix de l'élève</i> • D'un numéro d'une humoriste québécoise, <i>au choix de l'élève</i> • 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 dépliant en environnement numérique faisant la promotion du calendrier artistique de pièces de théâtre présentées dans sa région • Du texte d'une caricature | <p>Pour les 10 discours ou textes en production, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire une utilisation pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'une lettre ou d'un courriel • D'un débat • D'un récit réaliste • D'une anecdote • D'une bande dessinée, dont le sujet est <i>au choix de l'élève</i> • D'une entrée dans son carnet littéraire • D'un balado dont le sujet est <i>au choix de l'élève</i> • D'une participation à un concours d'écriture ou d'art oratoire • D'une critique d'un événement culturel <i>choisi par l'élève</i> • D'un diaporama, dont le sujet est <i>au choix de l'élève</i> • D'un texte d'opinion • D'une affiche publicitaire |

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.

Compétences 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

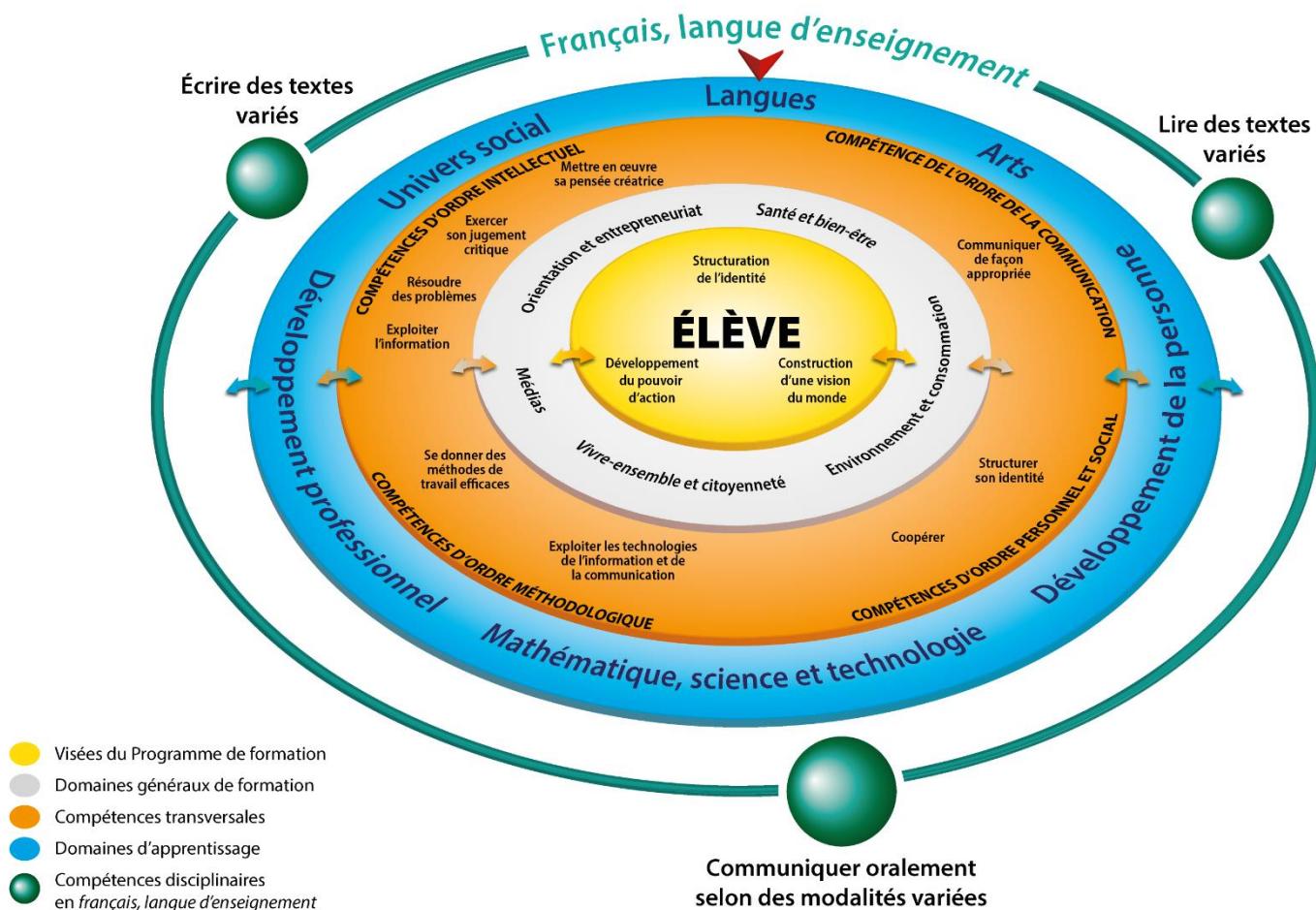
Les disciplines du domaine des arts et le français ont en commun le développement de la créativité, la capacité de communiquer et d'exprimer des idées ainsi que l'usage de différents langages. Qu'il s'agisse des langages propres à la langue – verbal, non verbal ou symbolique – ou des langages dramatique, 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.

Domaine du développement professionnel

Les programmes d'études du domaine du développement professionnel aident les élèves à entrevoir les possibilités qui s'ouvrent à eux et à anticiper ce que pourrait être leur vie sur le marché du travail, dans un futur immédiat ou plus lointain. Grâce à des explorations et à des expériences diverses, tout comme en français, langue d'enseignement, ils cernent leurs champs d'intérêt et découvrent leurs talents. Pour ce faire, ils gardent des traces de leurs réflexions. En somme, le développement des compétences du programme de *français, langue d'enseignement*, contribue à l'épanouissement du plein potentiel des élèves dans leur vie personnelle et professionnelle.



CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

La classe de français représente un milieu de vie où les élèves évoluent en groupe et effectuent une multitude d'apprentissages dans le but de développer un rapport positif à l'égard de la langue française et de la culture, de développer leur littératie, de comprendre le fonctionnement de la langue et d'en maîtriser les ressources langagières et culturelles. 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.

Attentes de fin de cycle au 3^e cycle du primaire

À venir.

Rôle des élèves

Dès le début du primaire et tout au long du secondaire, 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 secondaire 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.

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 de français, 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 secondaire. 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.

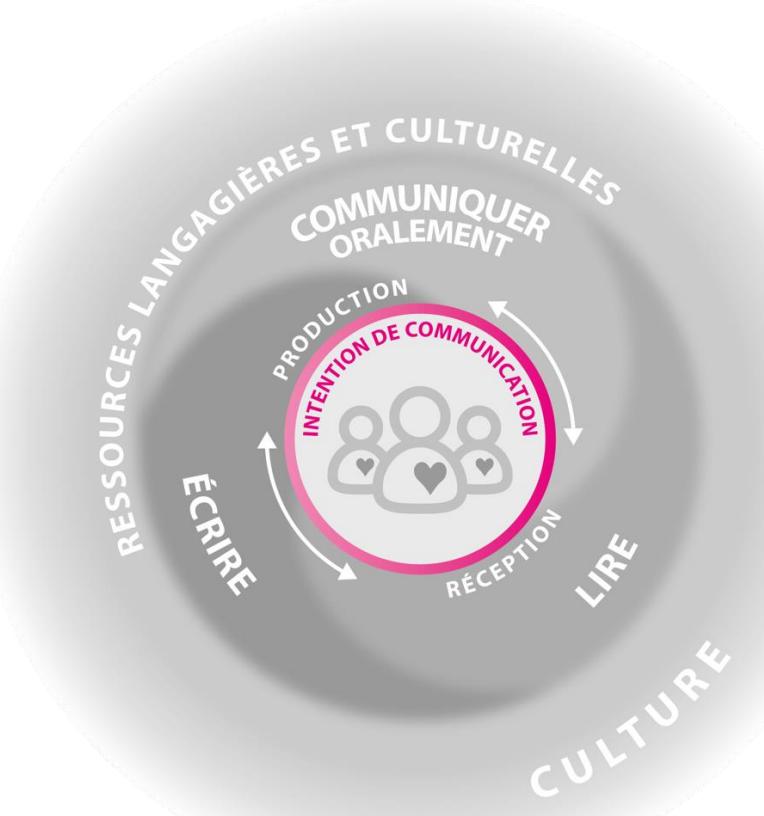
En matière de différenciation pédagogique, c'est la flexibilité qui représente la porte d'entrée des choix effectués par l'enseignante ou l'enseignant et des choix qu'elle ou il offre aux élèves. Il n'est pas question ici de planifier un enseignement individualisé, mais plutôt de tenir compte des caractéristiques 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 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 diversité 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 associés à la poésie :</p> <ul style="list-style-type: none">• Haïku• Sonnet <p>Genres associés au théâtre :</p> <ul style="list-style-type: none">• Comédie musicale• Tragédie |

| 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"> • Compte rendu • Résumé • Entrevue <p>Genres à dominante explicative :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Article de vulgarisation scientifique • Chapitre de manuel scolaire • 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"> • Justification grammaticale • Commentaire appréciatif <p>Genres à dominante justificative :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lettre ouverte • Débat • Message publicitaire • Note critique • Critique littéraire |

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 aux élèves de formuler un discours ou de rédiger un texte à leur 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.

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

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.

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.



Au secondaire, les élèves apprennent à tirer profit des outils 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, en direct ou en différé, 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*

Les attentes de fin de cycle fournissent des repères illustrant le développement visé pour chaque compétence. Elles peuvent être utilisées par l'enseignante ou l'enseignant pour brosser le portrait global de l'élève à la fin d'un cycle.

Certains paramètres à considérer quant au développement de la compétence sont d'abord présentés. Ensuite, pour chacun des deux cycles, les principaux apprentissages dont la consolidation est prévue durant le cycle sont regroupés selon les dominantes des genres (narrative, descriptive, explicative, justificative ou argumentative) et les statuts particuliers (poésie ou forme théâtrale) présentés dans le programme. Enfin, des comportements observables en fonction des critères d'évaluation de la compétence sont brièvement décrits.

Les contenus d'apprentissage du 1^{er} cycle du secondaire ne sont pas repris dans la section réservée au 2^e cycle. Il est toutefois attendu que l'élève soit en mesure de les réutiliser jusqu'à la fin de la 5^e secondaire; il en est de même pour les contenus du primaire.

Communiquer oralement selon des modalités variées

Au secondaire, l'élève répond à diverses intentions de communication (*Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité; S'informer ou informer; Fonder ou influencer une façon de penser ou d'agir*) en écoutant et en produisant, individuellement ou en interaction, de manière spontanée ou préparée, des discours ou des textes de durées, de formes et de genres variés, en mode synchrone ou asynchrone. Ces discours et ces textes, dont certains sont multimodaux, traitent de sujets et de thèmes abordés dans les cours de français ou d'autres disciplines. Quand elle ou il écoute des discours ou des textes, de plus en plus complexes, ou quand elle ou il prend la parole, l'élève recourt à son bagage langagier et culturel ainsi qu'à des outils ou à des fonctions numériques de création et de communication. Dans les contextes qui l'exigent, elle ou il évalue la crédibilité des sources.

En posture de réception (écoute)

À la fin du 1^{er} cycle du secondaire :

- quand l'élève écoute des poèmes et d'autres genres fréquemment associés à la poésie, elle ou il y reconnaît diverses ressources langagières et culturelles qui désignent ou évoquent l'univers poétique (choix de mots usuels, recherchés ou évocateurs, rythme, sonorité, structure du poème, etc.). Elle ou il met en relation les éléments de l'univers poétique pour créer des réseaux de sens en s'appuyant sur les champs lexicaux;
- quand l'élève écoute des discours ou des textes dont la dominante est narrative, elle ou il en dégage le schéma narratif (qu'il soit partiel ou complet), dans lequel la quête d'équilibre est marquée en particulier par l'action. Elle ou il dégage certains éléments de l'univers narratif (personnages, intrigue, etc.) et du cadre spatiotemporel. Elle ou il

À la fin du 2^e cycle du secondaire :

- quand l'élève écoute des discours ou des textes de forme théâtrale, elle ou il en dégage les marques d'organisation (découpage en actes, en scènes ou en tableaux, didascalies, sortes de prises de parole, etc.) et les caractéristiques des divers genres fréquemment associés au théâtre. Elle ou il reconnaît des ressources langagières et culturelles qui permettent de caractériser les personnages et le cadre spatiotemporel;
- quand l'élève écoute des poèmes et d'autres genres fréquemment associés à la poésie, elle ou il y reconnaît de nombreuses ressources langagières et culturelles qui désignent ou évoquent l'univers poétique (choix de mots qui créent des images, rythme, etc.). Elle ou il met en relation les éléments de l'univers poétique pour créer des réseaux de sens

reconnaît des ressources langagières et culturelles qui permettent de désigner et de caractériser les personnages, notamment, et d'insérer des dialogues (propos des personnages et façons de s'exprimer). Elle ou il reconnaît certains éléments qui assurent la cohérence du récit, dont l'harmonisation des temps verbaux au présent et au passé;

- quand l'élève écoute des discours ou des textes dont la dominante est descriptive, elle ou il en dégage l'organisation, notamment les aspects et les sous-aspects (plan spatial, thématique ou temporel et procédés d'étayage). Elle ou il reconnaît diverses ressources langagières et culturelles au service de la description, dont celles qui témoignent de la neutralité ou de l'expressivité du discours ou du texte et qui sont complémentaires au texte (graphiques, support sonore ou visuel, etc.);
- quand l'élève écoute des discours ou des textes dont la dominante est justificative, elle ou il en dégage l'organisation en cernant le propos justifié et les raisons qui le fondent de même que les procédés d'étayage. Elle ou il reconnaît diverses ressources langagières au service de la justification, dont les marques énonciatives qui renvoient à l'énonciatrice ou à l'énonciateur et les mots qui révèlent sa subjectivité.

en s'appuyant, notamment, sur les procédés poétiques utilisés ainsi que sur les marques énonciatives qui désignent l'énonciatrice ou l'énonciateur, et qui témoignent de son rapport avec la ou le destinataire;

- quand l'élève écoute des discours ou des textes dont la dominante est narrative, elle ou il y reconnaît le type de narration et en dégage le schéma narratif (qu'il soit partiel ou complet), dans lequel la quête d'équilibre est marquée en particulier par l'évolution du personnage. Elle ou il discerne les thèmes et les sous-thèmes en établissant des liens entre ceux-ci et le sens du texte et distingue les effets créés par la manière de raconter. Elle ou il reconnaît les ressources langagières et culturelles qui permettent de désigner et de caractériser des éléments du récit (ex. : vocabulaire qui traduit les sentiments, les émotions, les valeurs, les croyances ou des caractéristiques sociales et culturelles des personnages), de reconstruire le cadre spatiotemporel et d'insérer des dialogues. Elle ou il repère ce qui assure la cohérence du récit, soit l'harmonisation des temps verbaux au présent et au passé, la correspondance entre la caractérisation des personnages et leur façon de s'exprimer ainsi qu'entre tous les éléments de l'univers narratif (personnages, cadre spatiotemporel, genre du récit, etc.);
- quand l'élève écoute des discours ou des textes dont la dominante est explicative, elle ou il y reconnaît le sujet de l'explication, la chaîne explicative, les procédés d'étayage et les ressources langagières et culturelles au service de l'explication, dont celles qui expriment la cause et la conséquence. Elle ou il porte un jugement sur la précision et l'exactitude des informations;
- quand l'élève écoute des discours ou des textes dont la dominante est argumentative, elle ou il en dégage l'organisation en cernant le sujet de la controverse, la thèse de même que les arguments qui la soutiennent et leur étayage. Elle ou il reconnaît les ressources langagières et culturelles utiles à l'argumentation, dont certaines relatives au discours rapporté (citations et références), en plus des marques énonciatives qui renvoient à l'énonciatrice ou à l'énonciateur et à la ou au destinataire, et des marques de modalité qui révèlent la subjectivité de l'énonciatrice ou de l'énonciateur.

L'élève manifeste une compréhension juste du discours ou du texte en en extrayant des éléments pertinents et en en construisant le sens global. Elle ou il soutient une ou des interprétations plausibles du discours ou du texte en s'appuyant sur son bagage langagier et culturel ainsi que sur des indices du discours ou du texte et ses éléments modaux; elle ou il juge de la plausibilité et de la recevabilité d'autres interprétations. Elle ou il exprime explicitement sa ou ses réactions, qu'elle ou il justifie en tissant des liens avec son bagage langagier et culturel et en s'appuyant sur des exemples ou des extraits du discours ou du texte. Elle ou il formule un jugement critique en recourant à des critères d'appréciation appropriés et en le fondant sur son bagage langagier et culturel, sur des exemples ou des extraits et sur d'autres discours ou d'autres textes; elle ou il fait une comparaison juste du discours ou du texte avec d'autres discours ou textes et compare de façon pertinente son jugement critique à celui d'autrui.

En posture de production (prise de parole)

À la fin du 1^{er} cycle du secondaire :

- quand l'élève produit de la poésie dans des discours ou des textes de formes et de genres variés, elle ou il exploite le champ lexical et d'autres procédés lexicaux, syntaxiques et stylistiques pour désigner ou évoquer les éléments d'un univers poétique;
- quand l'élève produit des discours ou des textes dont la dominante est narrative, généralement au présent et portés par un narrateur omniscient, elle ou il crée des univers en référence au monde réel ou à un monde imaginaire. Elle ou il organise ses récits selon un schéma narratif partiel ou complet qui présente une quête d'équilibre du ou des personnages marquée en particulier par l'action et elle ou il enchaîne les événements selon un ordre chronologique. Elle ou il mobilise des ressources langagières et culturelles qui assurent la désignation et la caractérisation des personnages et l'insertion de dialogues. Elle ou il décrit le lieu et le cadre temporel en tenant compte du genre de récit;
- quand l'élève produit des discours ou des textes dont la dominante est descriptive, elle ou il organise les aspects décrits en suivant un plan thématique, temporel ou spatial et recourt à divers procédés d'étayage (définition, comparaison, exemplification, illustration). Elle ou il mobilise des ressources langagières et culturelles au service de la description, notamment certaines constructions de phrase, un vocabulaire précis – neutre ou expressif – de même que des éléments modaux;

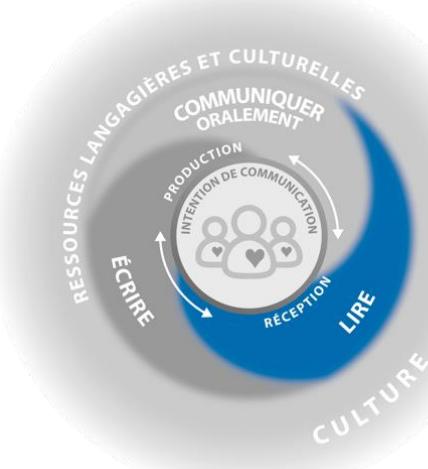
À la fin du 2^e cycle du secondaire :

- quand l'élève produit de la poésie dans des discours ou des textes de formes et de genres variés, dont des poèmes, elle ou il crée des réseaux de sens à l'aide de champs lexicaux et de divers procédés poétiques, et recourt à des moyens lui permettant de se manifester ou non comme énonciatrice ou énonciateur;
- quand l'élève produit des discours ou des textes dont la dominante est narrative, au présent ou au passé et portés par un narrateur omniscient ou participant à l'histoire, elle ou il crée des univers en référence au monde réel ou à un monde imaginaire en tenant compte des particularités des genres exploités : intrigue, rôles des personnages et relations entre eux, effets créés par la manière de raconter, description du cadre spatiotemporel, par exemple par l'évocation. Elle ou il s'inspire de thèmes et de sous-thèmes pour construire des récits organisés selon un schéma narratif partiel ou complet qui présente une quête d'équilibre marquée en particulier par l'évolution du personnage. Elle ou il enchaîne les événements selon un ordre chronologique ou insère des ruptures dans la chronologie. Elle ou il mobilise des ressources langagières et culturelles qui assurent la désignation et la caractérisation des personnages, entre autres par les actions que ceux-ci posent ou subissent, et qui permettent l'insertion de discours rapportés directs ou indirects;

- quand l’élève produit des discours ou des textes dont la dominante est justificative, elle ou il formule son propos avec clarté et présente de manière précise les étapes de son raisonnement ou les raisons qui le fondent à l’aide de procédés d’étayage (définition, comparaison, exemplification, etc.). Elle ou il mobilise des ressources langagières et culturelles utiles à la justification, notamment des mots qui révèlent sa subjectivité.
- quand l’élève produit des discours ou des textes dont la dominante est explicative, elle ou il introduit le sujet de l’explication et développe cette dernière dans une ou des chaînes explicatives. Elle ou il recourt à divers procédés d’étayage (définition des termes, reformulation, exemplification ou analogie, illustration, comparaison et citation) et mobilise des ressources langagières et culturelles au service de l’explication, dont celles qui expriment la cause et la conséquence;
- quand l’élève produit des discours ou des textes dont la dominante est justificative ou argumentative, elle ou il respecte les conventions de la citation et assure la concision en ne présentant que les informations pertinentes. Dans ceux dont la dominante est argumentative, l’élève introduit explicitement le sujet de la controverse et énonce clairement sa thèse, qu’elle ou il soutient avec des arguments développés à l’aide de divers procédés d’étayage (appui sur un fondement, une valeur ou une vérité scientifique, appui sur l’expertise d’une personne ou d’un groupe et choix d’une stratégie argumentative efficace). Elle ou il mobilise des ressources langagières et culturelles au service de son argumentation, notamment celles qui appuient la stratégie argumentative choisie, celles qui permettent de citer et d’indiquer des références de même que celles qui révèlent sa subjectivité (marques de modalité).

L’élève s’adapte à la situation de communication en respectant les paramètres de celle-ci et en utilisant les marques verbales, paraverbales et non verbales qui créent des conditions propices à la prise de parole et qui la soutiennent. Elle ou il élabore un contenu pertinent, suffisant et juste, tout en respectant la propriété intellectuelle, notamment en citant ses sources au 2^e cycle. Elle ou il intègre dans son discours ou son texte des éléments de personnalisation visant à produire des effets et à susciter l’intérêt de la ou du destinataire. Elle ou il respecte les règles relatives à la grammaire du texte en organisant correctement son discours ou son texte, en faisant progresser ses idées par l’ajout continu d’informations nouvelles et par leur enchaînement approprié (marqueurs de relation, organisateurs textuels), en assurant la reprise de l’information à l’aide de substituts adéquats (au 1^{er} cycle : déterminants définis, possessifs ou démonstratifs, noms ou verbes nominalisés, synonymes, pronoms, termes génériques, etc.; au 2^e cycle : synonymes, pronoms, périphrases, termes synthétiques, etc.) et en évitant la contradiction. L’élève utilise des éléments verbaux de façon satisfaisante en ce qui concerne les cas à l’étude : elle ou il emploie un vocabulaire juste, précis et varié ainsi qu’un registre de langue approprié, et elle ou il construit correctement les énoncés et applique les marques lexicales et grammaticales adéquates.

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

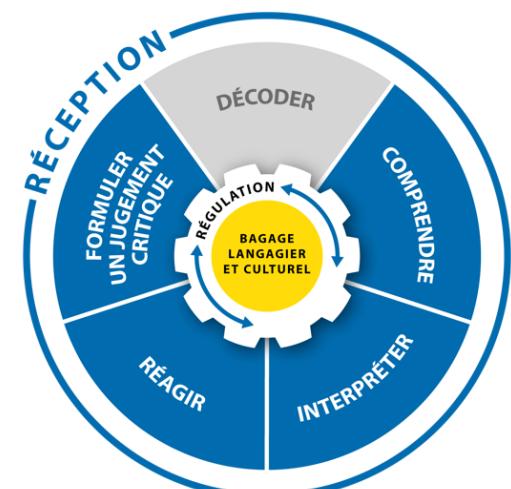
l'acquisition de certaines ressources langagières et culturelles en fonction de leurs besoins. Ainsi, ils lisent, le plus possible, dans des contextes authentiques, pour développer leur créativité, leur imaginaire et leur sensibilité, pour s'informer ou informer, ou encore pour fonder une façon de penser 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. Enseigné au primaire, le décodage est devenu automatisé au secondaire, bien qu'il soit perceptible lorsque les élèves font face à des mots complexes. Le décodage n'y est toutefois plus enseigné. 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 reconsiderer 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 de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale. La complexité des textes peut tenir, entre autres, au caractère spécialisé ou implicite du contenu, au référent culturel, à l'intertextualité, à la densité informative, aux procédés d'écriture, à la présence de marques de modalité, à la particularité de la construction ou à la possibilité d'interprétations multiples. Qu'elles soient liées à l'information, à la pensée critique ou à la littérature, les tâches doivent exiger que des relations de plus en plus étroites soient établies entre plusieurs textes et entre les éléments constitutifs d'un même texte, ce pour quoi les élèves peuvent puiser dans leurs ressources langagières et culturelles.

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 automatité | |
| 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*

Les attentes de fin de cycle fournissent des repères illustrant le développement visé pour chaque compétence. Elles peuvent être utilisées par l'enseignante ou l'enseignant pour brosser le portrait global de l'élève à la fin d'un cycle.

Certains paramètres à considérer quant au développement de la compétence sont d'abord présentés. Ensuite, pour chacun des deux cycles, les principaux apprentissages dont la consolidation est prévue durant le cycle sont regroupés selon les dominantes des genres (narrative, descriptive, explicative, justificative ou argumentative) et les statuts particuliers (poésie ou forme théâtrale) présentés dans le programme. Enfin, des comportements observables en fonction des critères d'évaluation de la compétence sont brièvement décrits.

Les contenus d'apprentissage du 1^{er} cycle du secondaire ne sont pas repris dans la section réservée au 2^e cycle. Il est toutefois attendu que l'élève soit en mesure de les réutiliser jusqu'à la fin de la 5^e secondaire; il en est de même pour les contenus du primaire.

Lire des textes variés

Au secondaire, l'élève répond à diverses intentions de communication (*Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité; S'informer; Fonder une façon de penser ou d'agir*) en lisant des textes de plus en plus complexes de longueurs variées, de formes et de genres diversifiés, qui traitent de sujets et de thèmes abordés dans les cours de français ou d'autres disciplines. Quand elle ou il lit des textes, dont certains sont multimodaux, sur supports imprimés ou dans un environnement numérique, l'élève évalue s'il y a lieu la crédibilité de ses sources, recourt à son bagage langagier et culturel, et utilise divers outils numériques tels qu'un dictionnaire ou un moteur de recherche.

À la fin du 1^{er} cycle du secondaire :

- quand l'élève lit des poèmes et d'autres genres fréquemment associés à la poésie, elle ou il y reconnaît diverses ressources langagières et culturelles qui désignent ou évoquent l'univers poétique (choix de mots usuels, recherchés ou évocateurs, rythme, sonorité, structure du poème, etc.). Elle ou il met en relation les éléments de l'univers poétique pour créer des réseaux de sens en s'appuyant sur les champs lexicaux. Elle ou il reconnaît certains moyens graphiques qui assurent l'organisation du texte;
- quand l'élève lit des textes dont la dominante est narrative, elle ou il en dégage le schéma narratif (qu'il soit partiel ou complet), dans lequel la quête d'équilibre est marquée en particulier par l'action. Elle ou il dégage certains éléments de l'univers narratif (personnages, intrigue, illustrations) et du cadre spatiotemporel. Elle ou il reconnaît des ressources langagières et culturelles qui permettent de désigner et de caractériser les personnages, notamment, et d'insérer un discours rapporté direct. Elle ou il repère certains éléments qui assurent la

À la fin du 2^e cycle du secondaire :

- quand l'élève lit des textes de forme théâtrale, elle ou il en dégage les marques d'organisation (découpage en actes, en scènes ou en tableaux, didascalies, sortes de prises de parole, etc.) et les caractéristiques des divers genres fréquemment associés au théâtre. Elle ou il reconnaît des ressources langagières et culturelles qui permettent de caractériser les personnages et le cadre spatiotemporel;
- quand l'élève lit des poèmes et d'autres genres fréquemment associés à la poésie, elle ou il y reconnaît de nombreuses ressources langagières et culturelles qui désignent ou évoquent l'univers poétique (choix de mots qui créent des images, ponctuation, etc.). Elle ou il met en relation les éléments de l'univers poétique pour créer des réseaux de sens en s'appuyant, notamment, sur les procédés poétiques utilisés, sur les marques énonciatives qui désignent l'énonciatrice ou l'énonciateur, qui témoignent de son rapport avec la ou le destinataire, et qui marquent le rapport d'engagement ou de distanciation de l'énonciatrice ou de l'énonciateur à l'égard du thème ou des valeurs;

- cohérence du récit, dont l’harmonisation des temps verbaux au présent et au passé;
- quand l’élève lit des textes dont la dominante est descriptive, elle ou il en dégage l’organisation, notamment les aspects et les sous-aspects (plan spatial, thématique ou temporel et procédés d’étayage). Elle ou il reconnaît diverses ressources langagières et culturelles au service de la description, dont celles qui témoignent de la neutralité ou de l’expressivité du texte et qui sont complémentaires au texte (illustrations, schémas, etc.);
 - quand l’élève lit des textes dont la dominante est justificative, elle ou il en dégage l’organisation en cernant le propos justifié et les raisons qui le fondent de même que les procédés d’étayage. Elle ou il reconnaît diverses ressources langagières au service de la justification, dont les marques énonciatives qui renvoient à l’énonciatrice ou à l’énonciateur et les mots qui révèlent sa subjectivité.
- quand l’élève lit des textes dont la dominante est narrative, elle ou il y reconnaît le type de narration et en dégage le schéma narratif (qu’il soit partiel ou complet), dans lequel la quête d’équilibre est marquée en particulier par l’évolution du personnage. Elle ou il discerne les thèmes et les sous-thèmes en établissant des liens entre ceux-ci et le sens du texte et distingue les effets créés par la manière de raconter. Elle ou il reconnaît les ressources langagières et culturelles qui permettent de désigner et de caractériser des éléments du récit (ex. : vocabulaire qui traduit les sentiments, les émotions, les valeurs, les croyances ou des caractéristiques sociales et culturelles des personnages), de reconstruire le cadre spatiotemporel et d’insérer un discours rapporté direct ou indirect. Elle ou il repère ce qui assure la cohérence du récit, soit l’harmonisation des temps verbaux au présent et au passé, la correspondance entre la caractérisation des personnages et leur façon de s’exprimer ainsi qu’entre tous les éléments de l’univers narratif (personnages, cadre spatiotemporel, genre du récit, etc.);
 - quand l’élève lit des textes dont la dominante est explicative, elle ou il y reconnaît le sujet de l’explication, la chaîne explicative, les procédés d’étayage et les ressources langagières et culturelles au service de l’explication, dont celles qui expriment la cause et la conséquence. Elle ou il porte un jugement sur la précision et l’exactitude des informations;
 - quand l’élève lit des textes dont la dominante est argumentative, elle ou il en dégage l’organisation en cernant le sujet de la controverse, la thèse de même que les arguments qui la soutiennent et leur étayage. Elle ou il reconnaît les ressources langagières et culturelles utiles à l’argumentation, dont certaines relatives au discours rapporté (citations et références), les marques énonciatives qui renvoient à l’énonciatrice ou à l’énonciateur et à la ou au destinataire ainsi que les marques de modalité qui révèlent la subjectivité de l’énonciatrice ou de l’énonciateur.

L’élève manifeste une compréhension juste du texte en en extrayant des éléments pertinents et en en construisant le sens global. Elle ou il soutient une ou des interprétations plausibles en s’appuyant sur son bagage langagier et culturel ainsi que sur le texte ou d’autres éléments modaux; elle ou il juge de la plausibilité et de la recevabilité d’autres interprétations. Elle ou il exprime explicitement sa ou ses réactions au texte, qu’elle ou il justifie en tissant des liens avec son bagage langagier et culturel et en s’appuyant sur des exemples ou des extraits du texte. Elle ou il formule un jugement critique sur le texte en recourant à des critères d’appréciation appropriés et en le fondant sur son bagage langagier et culturel, sur des exemples ou des extraits du texte ou sur d’autres textes; elle ou il fait une comparaison juste du texte avec d’autres textes et compare de façon pertinente son jugement critique à celui d’autrui.

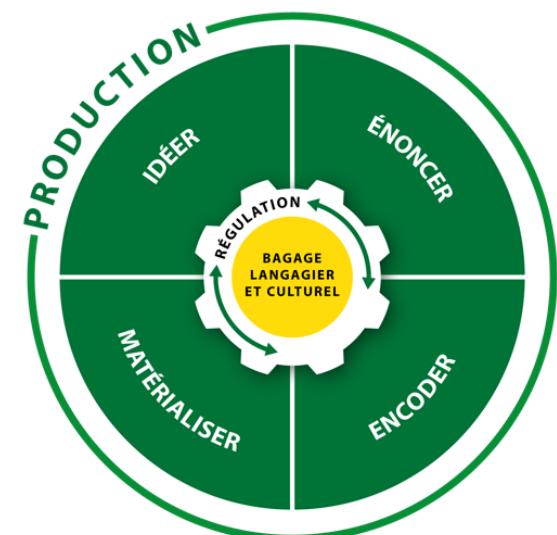
Écrire des textes variés



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'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 régulièrement, 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)

Minimalemen^t 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 ont découvert l'utilité du numérique pour développer la compétence à écrire. Au secondaire, les élèves continuent de recourir à différents outils et fonctions numériques de création pour écrire des textes monomodaux ou multimodaux, d'user de stratégies offertes dans un environnement numérique pour améliorer leurs écrits et de 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)

Adopte et maintient un point de vue

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*

Les attentes de fin de cycle fournissent des repères illustrant le développement visé pour chaque compétence. Elles peuvent être utilisées par l'enseignante ou l'enseignant pour brosser le portrait global de l'élève à la fin d'un cycle.

Certains paramètres à considérer quant au développement de la compétence sont d'abord présentés. Ensuite, pour chacun des deux cycles, les principaux apprentissages dont la consolidation est prévue durant le cycle sont regroupés selon les dominantes des genres (narrative, descriptive, explicative, justificative ou argumentative) et le statut particulier (poésie) présentés dans le programme. Enfin, des comportements observables en fonction des critères d'évaluation de la compétence sont brièvement décrits.

Les contenus d'apprentissage du 1^{er} cycle du secondaire ne sont pas repris dans la section réservée au 2^e cycle. Il est toutefois attendu que l'élève soit en mesure de les réutiliser jusqu'à la fin de la 5^e secondaire; il en est de même pour les contenus du primaire.

Écrire des textes variés

Au secondaire, l'élève répond à diverses intentions de communication (*Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité; Informer; Fonder ou influencer une façon de penser ou d'agir*) en rédigeant, sur papier ou à l'écran, des textes de longueurs variées, de formes et de genres diversifiés, qui traitent de sujets et de thèmes abordés dans les cours de français ou dans d'autres disciplines. Pour planifier, rédiger, réviser, corriger et diffuser ses textes, dont certains sont multimodaux, l'élève recourt à son bagage langagier et culturel, et utilise des outils numériques de création, de mise en page ou d'aide à la révision-correction.

À la fin du 1^{er} cycle du secondaire :

- quand l'élève écrit de la poésie dans des textes de formes et de genres variés, elle ou il exploite le champ lexical et d'autres procédés lexicaux, syntaxiques et stylistiques pour désigner ou évoquer les éléments d'un univers poétique;
- quand l'élève rédige des textes dont la dominante est narrative, qui sont généralement écrits au présent et portés par un narrateur omniscient, elle ou il crée des univers en référence au monde réel ou à un monde imaginaire. Elle ou il organise ses récits selon un schéma narratif partiel ou complet qui présente une quête d'équilibre ou des personnages marquée en particulier par l'action et enchaîne les événements selon un ordre chronologique. Elle ou il mobilise des ressources langagières et culturelles qui assurent la désignation et la caractérisation des personnages et l'insertion des discours rapportés directs. Elle ou il décrit le lieu et le cadre temporel en tenant compte du genre de récit;

À la fin du 2^e cycle du secondaire :

- quand l'élève écrit de la poésie dans des textes de genres et de formes variés, dont des poèmes, elle ou il crée des réseaux de sens à l'aide de champs lexicaux et de divers procédés poétiques, et recourt à des moyens lui permettant de se manifester ou non comme énonciatrice ou énonciateur;
- quand l'élève rédige des textes dont la dominante est narrative, qui sont écrits au présent ou au passé et portés par un narrateur omniscient ou participant à l'histoire, elle ou il crée des univers en référence au monde réel ou à un monde imaginaire en tenant compte des particularités du genre exploité : intrigue, rôles des personnages et relations entre eux, effets créés par la manière de raconter, description du cadre spatiotemporel, par exemple par l'évocation. Elle ou il s'inspire de thèmes et de sous-thèmes pour construire des récits organisés selon un schéma narratif partiel ou complet présentant une quête d'équilibre marquée en particulier par l'évolution du personnage. Elle ou il enchaîne les événements selon un ordre chronologique ou insère des ruptures dans la chronologie. Elle ou il mobilise des ressources langagières et culturelles

- quand l’élève rédige des textes dont la dominante est descriptive, elle ou il organise les aspects décrits en suivant un plan thématique, temporel ou spatial et recourt à divers procédés d’étayage (définition, comparaison, exemplification, illustration). Elle ou il mobilise des ressources langagières et culturelles au service de la description, notamment certaines constructions de phrase, un vocabulaire précis – neutre ou expressif – de même que des éléments modaux;
- quand l’élève rédige des textes dont la dominante est justificative, elle ou il formule son propos avec clarté et présente de manière précise les raisons qui le fondent à l’aide de procédés d’étayage (définition, comparaison, exemplification, etc.). Elle ou il mobilise des ressources langagières et culturelles au service de la justification, notamment des mots qui révèlent sa subjectivité.

qui assurent la désignation et la caractérisation des personnages, entre autres par les actions que ceux-ci posent ou subissent, et qui permettent l’insertion de discours rapportés directs ou indirects;

- quand l’élève rédige des textes dont la dominante est explicative, elle ou il introduit le sujet de l’explication et développe cette dernière dans une ou des chaînes explicatives. Elle ou il recourt à divers procédés d’étayage (définition des termes, reformulation, exemplification ou analogie, illustration, comparaison et citation) et mobilise des ressources langagières et culturelles au service de l’explication, dont celles qui expriment la cause et la conséquence;
- quand l’élève rédige des textes dont la dominante est justificative ou argumentative, elle ou il respecte les conventions de la citation et assure la concision en ne présentant que les informations pertinentes. Dans ceux dont la dominante est argumentative, l’élève introduit explicitement le sujet de la controverse et énonce clairement sa thèse, qu’elle ou il soutient avec des arguments développés à l’aide de divers procédés d’étayage (appui sur un fondement, une valeur ou une vérité scientifique, appui sur l’expertise d’une personne ou d’un groupe, explication argumentative et réfutation). Elle ou il mobilise des ressources langagières et culturelles au service de son argumentation, notamment celles qui appuient la stratégie argumentative choisie, celles qui permettent de citer et d’indiquer des références de même que celles qui révèlent sa subjectivité (marques de modalité).

L’élève s’adapte à la situation de communication en respectant les paramètres de celle-ci. Elle ou il élabore un contenu pertinent, suffisant et juste, tout en respectant la propriété intellectuelle, notamment en citant ses sources au 2^e cycle. Elle ou il intègre dans son texte des éléments de personnalisation visant à produire des effets et à susciter l’intérêt de la ou du destinataire. Elle ou il respecte les règles relatives à la grammaire du texte en organisant correctement son texte et en faisant progresser ses idées par l’ajout continu d’informations nouvelles et par leur enchaînement approprié (marqueurs de relation, organisateurs textuels, etc.), en assurant la reprise de l’information à l’aide de substituts adéquats (au 1^{er} cycle : déterminants définis, possessifs ou démonstratifs, noms ou verbes nominalisés, synonymes, pronoms, termes génériques, etc.; au 2^e cycle : synonymes, pronoms, périphrases, termes synthétiques, etc.) et en évitant la contradiction. Elle ou il utilise un vocabulaire juste, précis et varié, et un registre de langue approprié. Elle ou il construit correctement les phrases et les groupes syntaxiques et recourt à une ponctuation appropriée en ce qui concerne les cas à l’étude. Elle ou il respecte les normes relatives à l’orthographe lexicale (au 1^{er} cycle : celles concernant le trait d’union dans la coupure de mots, les chiffres et les nombres, certaines règles de l’euphonie, etc.; au 2^e cycle : des cas plus complexes relatifs à l’élision, aux majuscules de signification, à l’euphonie, etc.). En outre, elle ou il effectue correctement, selon les apprentissages prescrits, les accords dans le groupe nominal et le groupe pronominal régis par le sujet ou par le complément direct (au 1^{er} cycle : règle générale d’accord des participes passés avec l’auxiliaire *avoir*; au 2^e cycle : accord de l’attribut du complément direct et majorité des cas d’accords des participes passés). Enfin, elle ou il conjugue adéquatement les verbes réguliers et irréguliers (au 1^{er} cycle, seule la maîtrise de certains verbes irréguliers ciblés est attendue).

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. Quant au décodage en lecture, il n'apparaît pas au secondaire puisqu'il devrait alors être automatisé chez les élèves, sauf face à des mots rares et complexes. 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.

Au primaire, les élèves développent les savoir-faire, à l'exception de quelques-uns circonscrits au contexte d'interaction. Au secondaire, les élèves ont déjà recours à ces savoir-faire lorsqu'ils développent leurs compétences. La progression, principalement étoilée, repose donc sur les apprentissages liés aux ressources langagières et culturelles selon l'année, lesquelles s'expriment à travers des genres dont la complexité augmente. Ces savoir-faire sont toutefois loin d'être parfaitement maîtrisés par les élèves à la fin de leurs études secondaires; ils se développent tout au long de leur vie dans divers contextes.

Composantes liées à la posture de réception

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 s'en faire une représentation. Les élèves doivent accéder au sens aussi fidèlement que possible, plus précisément à ce que le discours ou le texte et ses éléments modaux proposent. C'est donc dire que la compréhension relève pour une grande part de l'objectivité.

| Légende : | → : Appropriation | La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon la dominante des genres prescrite. | | | | | |
|--|-------------------|---|----------------------|----------------|-----------------------|----------------------|----------------|
| | ★ : Consolidation | | ★, ↗ : Réutilisation | ★, ↗ | 1 ^{er} cycle | 2 ^e cycle | |
| | | Comprendre | | | | | |
| Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter) | | Lire des textes variés | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 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 (transférable au <i>discours</i>) | | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 1.1.3 Au lexique | | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 1.1.4 À la grammaire de la phrase (transférable à <i>l'énoncé</i>) | | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 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) | | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |

| Légende : | → : Appropriation | La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon la dominante des genres prescrite. | | | | |
|--|------------------------|---|-----------------------|----------------|----------------------|----------------|
| | Comprendre | | 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | |
| Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter) | Lire des textes variés | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 3 Donne du sens aux informations explicites | | | | | | |
| 3.1 Construit le sens des groupes de mots à l'intérieur de l'énoncé ou de la phrase | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 3.2 Identifie les informations explicites (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 <i>discours</i> ou le texte | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 3.6 Sélectionne les informations dans plusieurs <i>discours</i> ou textes | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 4 Infère des informations implicites | | | | | | |
| 4.1 Repère les mots ou les groupes de mots qui en remplacent d'autres (termes substituts) 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 les informations du <i>discours</i> 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 Déetecte 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.

| Légende : | | → : Appropriation ★ : Consolidation ⤒ : Réutilisation | Interpréter | | | | | |
|---|--|---|-----------------------|-----------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|
| | | | 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | | | |
| Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter) | | Lire des textes variés | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 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 <i>discours</i> ou le texte et les comble en s'inspirant des indices liés au <i>discours</i> 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 <i>discours</i> ou le texte | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | |
| 2 Explore différentes significations | | | | | | | | |
| 2.1 S'ouvre aux significations attribuées au <i>discours</i> ou au texte par d'autres personnes | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | |
| 2.2 Constate qu'un même <i>discours</i> 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 prématûr à leur écoute ou à leur lecture. Les élèves doivent apprendre à reconnaître et à expliciter leurs diverses réactions, à les fonder et à les mettre en perspective.

| Légende : | → : Appropriation | La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon la dominante des genres prescrite. | | | | | |
|---|------------------------|---|-----------------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|
| | Réagir | | 1 ^{er} cycle | 2 ^e cycle | | | |
| Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter) | Lire des textes variés | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 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 <i>discours</i> 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 <i>discours</i> ou au texte (ex. : personnages, événements, faits racontés, opinions) | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 1.3 Constate la diversité des effets produits par un même discours ou un même texte | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 1.4 S'identifie aux éléments du discours ou du texte ou s'en dissocie | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 1.4.1 Sujet | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 1.4.2 Énonciatrice ou énonciateur (ex. : opinions) | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 1.4.3 Personnages | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 2 Justifie ses réactions | | | | | | | |
| 2.1 Tisse des liens avec son bagage langagier et culturel | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 2.2 S'appuie sur des exemples issus du <i>discours</i> ou du texte | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 2.3 S'appuie sur des extraits du <i>discours</i> 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.

| Légende : | → : Appropriation | La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon la dominante des genres prescrite. | | | | |
|---|-------------------------------|---|-----------------------|----------------------|----------------|----------------|
| | Formuler un jugement critique | | 1 ^{er} cycle | 2 ^e cycle | | |
| Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter) | Lire des textes variés | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 1 Recourt à un ou des critères permettant de porter un regard critique distancié | | | | | | |
| 1.1 Considère la structure du <i>discours</i> 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 <i>discours</i> 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, caractérisation implicite, caractérisation explicite) | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 1.7 Considère les choix linguistiques et le style de la locutrice ou du locuteur, de l'autrice ou de l'auteur (ex. : syntaxe, choix des mots) | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 1.8 Considère la présence d'éléments tirés d'un autre <i>discours</i> , 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. : <i>support visuel</i> , trame sonore, extrait vidéo), dont le <i>paratexte</i> (ex. : page couverture, mise en page, illustration, schéma, carte) | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |

| Légende : | → : Appropriation | La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon la dominante des genres prescrite. | | | | | |
|-----------|---|---|----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | ★ : Consolidation | | | | | | |
| | ⤒ : Réutilisation | | | | | | |
| | Formuler un jugement critique | 1^{er} cycle | 2^e cycle | | | | |
| | Communiquer oralement selon des modalités variées (écouter) | Lire des textes variés | 1^{re} | 2^e | 3^e | 4^e | 5^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; chanson) | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 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 | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 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.

| Légende : | → : Appropriation | La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon la dominante des genres prescrite. | | | | | | |
|--|---|---|-------------------|-----------------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|
| | ★ : Consolidation | | ⌚ : Réutilisation | 1 ^{er} cycle | 2 ^e cycle | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| Idéer | 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.

| Légende : | → : Appropriation | La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon la dominante des genres prescrite. | | | | |
|--|--------------------------|---|-----------------------|----------------|----------------------|----------------|
| | Énoncer | | 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | |
| Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole) | Écrire des textes variés | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 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 Adopte et maintient un point de vue | | | | | | |
| 5 Choisit le vocabulaire approprié | | | | | | |
| 5.1 Emploie les mots et les expressions justes | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 5.2 Emploie les mots précis | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 5.3 Varie les mots de son discours ou de son texte | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| 6 Recourt au registre de langue approprié | | | | | | |

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. 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.

| Légende : | → : Appropriation | La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon la dominante des genres prescrite. | | | | | | | | | |
|---|--|---|-----------------------|---|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--|--|
| | Encoder | | 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | | | | | | |
| Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole) | Écrire des textes variés | | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e | | |
| | 1 Recourt 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 Recourt 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 | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | | | |
| | 2.3 Effectue les accords régis par le complément direct | | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | | | |
| | 3 Recourt à la ponctuation | | | | | | | | | | |
| | 3.1 Délimite correctement les phrases selon les cas à l'étude | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ | | | |
| | 3.2 Utilise adéquatement la ponctuation 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 à 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.

| Légende : | → : Appropriation | La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon la dominante des genres prescrite. | | |
|---|-------------------|---|-----------------------|----------------------|
| | ★ : Consolidation | | | |
| | Matérialiser | | 1 ^{er} cycle | 2 ^e cycle |
| Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole) | | Écrire des textes variés | 1 ^{re} | 2 ^e |
| 1 Recourt aux éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux | | | 3 ^e | 4 ^e |
| 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) | | | ★ | ★ |

| Légende : | → : Appropriation | La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des savoir-faire selon la dominante des genres prescrite. | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|-----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--|
| | Matérialiser | | | | | 1 ^{er} cycle | | | | | |
| Communiquer oralement selon des modalités variées (prendre la parole) | Écrire des textes variés | | | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e | |
| | 1 Recourt 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 les mots de son discours ou de 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 y 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, la grammaire du texte, la grammaire de la phrase, le lexique, l'orthographe lexicale, les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux ainsi que les outils d'aide 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 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 se préoccuper 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.

| | | | | | | |
|---|--|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ⤒ : Réutilisation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
| | L : Lire des textes variés | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| Intentions de communication | | 1^{er} cycle 2^e cycle | | | | |
| 1 Explore des genres répondant aux intentions de communication (voir le tableau des genres suggérés) | 1.1 Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| | 1.2 S'informer ou informer | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ |
| | 1.3 Fonder ou influencer une façon de penser ou d'agir | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |

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.

Les contenus associés aux paramètres de la situation de communication se réalisent dans les genres choisis par l'enseignante ou l'enseignant selon la progression des apprentissages de leur dominante⁵, cette dernière étant déterminée par la conduite discursive ou la séquence textuelle principale du texte : narrative, descriptive, explicative, justificative ou argumentative.

⁵ Voir tableau de la dominante des genres, p. 61.

Énonciatrice ou énonciateur⁶

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.

| | | | | | | | | |
|------------------|--|---|--|--|--|--|-----------------------------|----------------------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu sous la forme d'une étoile seulement signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. | | | | | |
| | ⤵ : Réutilisation | É : Écrire des textes variés | Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | | |
| | Énonciatrice ou énonciateur | | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle |
| | | | | | | | 1^{re} | 2^e |
| 1 | Identifie l'énonciatrice ou l'énonciateur et se situe comme énonciatrice ou énonciateur | | | | | | 3^e | 4^e |
| 1.1 | Ses caractéristiques (son identité, son appartenance géographique, son époque, ses valeurs, ses émotions, etc.) selon la dominante des genres à l'étude | | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 1.2 | La crédibilité et la fiabilité de l'énonciatrice ou de l'énonciateur ou la prise de conscience de sa crédibilité ou de sa fiabilité comme énonciatrice ou énonciateur au regard de sa connaissance du sujet (renommée, expertise, médias consultés, pluralité des sources, etc.) | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 1.3 | Son intention de communication selon la dominante des genres à l'étude | | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 2 | Repère les marques énonciatives qui désignent l'énonciatrice ou l'énonciateur ou les utilise selon la dominante des genres à l'étude | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 3 | Repère les marques de modalité qui désignent l'énonciatrice ou l'énonciateur ou les utilise selon la dominante des genres à l'étude | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |

⁶ 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.

Destinataire⁷

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 | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. | | | | | |
| | ⤵ : Réutilisation | É : Écrire des textes variés | Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | | |
| Destinataire | | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | | | |
| | | | 1^{re} | 2^e | 3^e | 4^e | 5^e | |
| 1 Se situe comme destinataire et prend en compte sa ou son destinataire | | | | | | | | |
| 1.1 Ses caractéristiques (son identité, son appartenance géographique, son époque, ses valeurs, ses émotions, etc.) ainsi que sa connaissance du sujet (son expertise, ses champs d'intérêt, etc.) selon la dominante des genres à l'étude | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 1.2 Son intention de communication selon la dominante des genres à l'étude | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 1.3 L'absence ou la présence de marques énonciatives qui désignent la ou le destinataire | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |

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.

⁷ 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 | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| Contexte de réception, de production ou d'interaction | | | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle |
| 1 Prend en considération les contextes de réception et de production | | | | | | | 1^{re} | 2^e |
| 1.1 Date, lieu, support, contexte sociohistorique, socioculturel ou émotionnel, contraintes et conditions de réalisation de la tâche | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | „ | „ |
| 1.2 Crédibilité et fiabilité du texte au regard de son contexte de réalisation (type de document, contenu vérifiable ou non, sources et références) selon la progression des genres à voir en fonction de l'année | | | | | → OL | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 1.3 Comparaison entre la langue orale et la langue écrite | | | | | | | ★ OLÉ | „ |
| 1.3.1 Ressemblances et différences entre la langue orale et la langue écrite pour un même registre de langue (ex. : à l'oral, une énonciatrice ou un énonciateur peut reprendre partiellement un énoncé pour le corriger; à l'écrit, le texte final ne présente pas de telles corrections) | | | | | → OL | → OLÉ | ★ OLÉ | „ |
| 1.3.2 Comparaison entre la langue standard et la langue familière dans une même situation | | | | | → OL | → OLÉ | ★ OLÉ | „ |
| 1.3.3 Sens donné par les éléments prosodiques et non verbaux | | | | | → OL | → OLÉ | ★ OLÉ | „ |
| 1.4 Comparaison entre le support imprimé et l'environnement numérique | | | | | → OL | → OLÉ | „ | „ |
| 1.4.1 Comparaison entre les caractéristiques de chacun des supports | | | | | → OL | → OLÉ | ★ OLÉ | „ |
| 1.4.2 Avantages et inconvénients de chacun des supports | | | | | → OL | → OLÉ | ★ OLÉ | „ |
| 2 Prend en considération le contexte d'interaction | | | | | | | „ | „ |
| 2.1 Respecte les règles convenues de maintien d'une interaction active (ex. : attire l'attention de son interlocutrice ou interlocuteur, se présente ou présente quelqu'un, accueille quelqu'un, amorce une interaction, prend, reprend ou demande la parole, sait interrompre, propose une transition ou un nouveau sujet, met fin à une interaction ou prend congé) | | | | | „ | „ | „ | „ |
| 2.2 Participe au maintien de l'interaction | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 2.2.1 Intervient au moment approprié | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |

| | | | | | | | | |
|--|---|---|---|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | <p>La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête.</p> | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| Contexte de réception, de production ou d'interaction | | | | | | | | 1^{er} cycle |
| | | | 1^{re} | 2^e | 3^e | 4^e | 5^e | 2^e cycle |
| 2.2.2 | Reconnait un obstacle à la communication et utilise une astuce de communication pour le pallier | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | |
| 2.2.3 | Intervient pour valider sa compréhension au besoin | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | |
| 2.2.4 | Recourt à des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux qui démontrent une réception active | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | |
| 2.2.5 | S'adapte aux rétroactions d'une interlocutrice, d'un interlocuteur ou de plusieurs interlocuteurs | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | |
| 2.3 | Tient compte d'un besoin d'expression ou d'interaction (ex. : formuler une demande ou y répondre, exprimer son point de vue, exprimer ses émotions ou ses sentiments) | | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ | |
| 2.4 | Coopère à la prise de parole en utilisant adéquatement les cinq principes de cohérence textuelle selon la progression du tableau de la grammaire du texte | | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ | |

Genres

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

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 scénariste ou un scénariste. 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.

Les genres, suggérés pour soutenir l'apprentissage des caractéristiques prépondérantes de chacun, ne sont pas prescrits, de façon à permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de faire explorer des genres émergents et de sélectionner ceux qui seront les plus adaptés aux champs d'intérêt des élèves, répondant ainsi à des intentions de communication variées.

Relation entre l'intention de communication et les exemples de genres selon la séquence ou la conduite dominante ainsi que les formes

| Intention de communication globale | Dominante du genre | Progression | Exemples de genres proposés |
|--|--------------------|----------------------------|---|
| Développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité | Narrative | 1 ^{re} secondaire | <ul style="list-style-type: none">• Récit d'aventures• Récit initiatique• Poème ludique• Saynète |
| | | 2 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none">• Fable• Récit policier• Récit initiatique• Adaptation cinématographique d'un récit |
| | | 3 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none">• Conte (fantastique, moderne ou traditionnel)• Légende• Mythe• Récit historique• Haïku |
| | | 4 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none">• Nouvelle littéraire• Récit de science-fiction• Récit fantastique• Récit psychologique• Comédie et tragédie classiques• Poème lyrique |

| Intention de communication globale | Dominante du genre | Progression | Exemples de genres proposés |
|--|--------------------|----------------------------|---|
| | | 5 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Récit dystopique • Récit psychologique • Récit réaliste • Sonnet • Poème classique ou moderne |
| S'informer ou informer | Descriptive | 1 ^{re} secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Article de dictionnaire • Consigne ou procédure • Documentaire • Quatrième de couverture |
| | | 2 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Biographie • Compte rendu • Entrevue |
| | | 3 ^e secondaire | Résumé d'un article d'un journal ou d'un autre média |
| | | 4 ^e secondaire | Résumé d'un texte d'analyse |
| | | 5 ^e secondaire | Reportage |
| | Explicative | 1 ^{re} secondaire | |
| | | 2 ^e secondaire | |
| | | 3 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Article de vulgarisation scientifique • Documentaire scientifique • Chapitre ou résumé d'un chapitre de manuel de science et technologie ou de sciences humaines • Exposé explicatif |
| | | 4 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Texte d'analyse d'un journal ou d'un autre média |
| | | 5 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Documentaire sociologique |
| Fonder ou influencer une façon de penser ou d'agir | Justificative | 1 ^{re} secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Commentaire appréciatif ou interprétatif • Justification d'un raisonnement grammatical • Capsule Web littéraire (<i>booktube</i>) |
| | | 2 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Commentaire critique sur une réalité • Commentaire appréciatif ou interprétatif • Justification de la réponse à une question • Justification d'un raisonnement grammatical |
| | | 3 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Commentaire appréciatif ou interprétatif • Justification d'un raisonnement grammatical |
| | | 4 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Commentaire appréciatif ou interprétatif • Critique d'un film • Exposé critique • Chronique d'influence (influenceur) |

| Intention de communication globale | Dominante du genre | Progression | Exemples de genres proposés |
|------------------------------------|--------------------|----------------------------|---|
| | Argumentative | 5 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> Commentaire appréciatif ou interprétatif Justification de son opinion dans une publication sur les médias sociaux Essai |
| | | 1 ^{re} secondaire | |
| | | 2 ^e secondaire | |
| | | 3 ^e secondaire | |
| | | 4 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> Texte d'opinion argumentée Poésie engagée Message publicitaire |
| | | 5 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> Caricature Débat Éditorial Lettre ouverte |

| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | | | | |
|---|-------------------|---|----------------|----------------------|----------------|----------------|
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | |
| Dominante des genres | | 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | | |
| | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 1. Se représente la séquence ou la conduite discursive (descriptive, explicative, justificative, argumentative ou narrative) comme une structure qui organise le discours ou le texte en tout (séquence ou conduite dominante) ou en partie (séquence ou conduite secondaire) | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 1.1 Narrative | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 1.2 Descriptive | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 1.3 Explicative | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 1.4 Justificative | → OL | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 1.5 Argumentative | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 2. Reconnaît le statut particulier de : | | | | | | |
| 2.1 La forme théâtrale | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 2.2 La poésie | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |

Formes

Exemples de formes à travers lesquelles peuvent se présenter les genres

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Affiche• Album• Anthologie• Audioguide• Balado• Bande dessinée• Blogue• Capsule• Chanson• Documentaire | <ul style="list-style-type: none">• Forum• Guide pratique• Journal• Infographie• Lettre• Magazine• Messagerie instantanée• Numéro d'humour• Ouvrage de référence | <ul style="list-style-type: none">• Page Web• Recueil• Revue• Roman• Slam• Théâtre• Vlogue• Wiki• Zine |
|---|--|--|

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, le documentaire, le journal, la lettre, la revue et le roman, possédant tous des caractéristiques pouvant servir l'intention de communication de l'énonciatrice ou de l'énonciateur. En posture de production, l'élève pourra, par exemple, privilégier de raconter son récit policier sous la forme d'un roman, sous celle d'une pièce de théâtre ou sous celle d'une bande dessinée, toujours en tenant compte de l'ensemble des paramètres de la situation de communication. En posture de réception, la ou le destinataire peut voir sa perspective varier en fonction de la forme; en effet, le choix d'une bande dessinée plutôt que d'un roman pour raconter le récit policier 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.

Le théâtre

Par la variété des intentions dont il est le véhicule, le théâtre constitue une forme prolifique qui donne lieu à plusieurs genres.

Exemples de genres les plus fréquemment associés au théâtre

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Comédie• Comédie musicale• Théâtre engagé | <ul style="list-style-type: none">• Saynète• Tragédie• Comédie de situation |
|---|---|

| | | | | | | |
|---|-------------------|---|--|--|-----------------------------|----------------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | |
| Contenus associés à la forme théâtrale | | | | | 1^{er} cycle | |
| | | | | | 1^{re} | 2^e |
| 1 Se représente la forme théâtrale comme : | | | | | | ★ OL |
| 1.1 Comportant généralement un dialogue entre des personnages et des indications de mise en scène (didascalies) | | | | | | ★ OL |
| 1.2 Étant structurée de façon dominante par la séquence ou conduite dialogale et pouvant inclure d'autres séquences ou conduites (descriptive, explicative, argumentative, narrative) | | | | | | ★ OL |
| 1.3 Évoquant généralement une histoire | | | | | | ★ OL |
| 1.4 Pouvant consister en une scène à un seul personnage (monologue) | | | | | | ★ OL |
| 2 Reconnaît les marques d'organisation du discours et du texte et leur apport à la compréhension de la lectrice, du lecteur, de la spectatrice ou du spectateur | | | | | | |
| 2.1 Le découpage en actes, en scènes et en tableaux | | | | | | ★ OL |
| 2.2 Les didascalies (au début d'un acte ou d'une réplique, insérées entre deux répliques) | | | | | | ★ OL |
| 2.3 La distinction entre dialogues et didascalies | | | | | | ★ OL |
| 2.4 La distinction entre les sortes de prises de parole : monologue (aparté, soliloque, tirade), réplique | | | | | | ★ OL |
| 2.5 Le nom des personnages devant chaque réplique | | | | | | ★ OL |
| 3 Reconnaît des genres fréquemment associés au théâtre ainsi que leurs caractéristiques distinctives | | | | | | ★ OL |
| 3.1 Les caractéristiques de genres et les critères d'appréciation en comparant l'univers construit avec d'autres œuvres (ex. : <i>Antigone</i> , Anouilh; <i>Aurélie, ma sœur</i> , Marie Laberge; <i>En attendant Godot</i> , Beckett; <i>La face cachée de la lune</i> , Robert Lepage; <i>Le malade imaginaire</i> , Molière; <i>Une maison... un jour</i> , Françoise Loranger) | | | | | | ★ OL |
| 3.2 Les caractéristiques des personnages (aspects physiques et caractéristiques socioculturelles, relations entre les personnages, rôles) en ayant recours aux ressources langagières suivantes : en lecture, par les didascalies (ex. : gestes, ton, attitude) et les dialogues; dans une représentation, par les costumes, la gestuelle, le registre de langue et les propos échangés | | | | | | ★ OL |
| 3.3 Le cadre spatiotemporel dans lequel se déroulent les événements au moyen des didascalies (ex. : des repères géographiques et historiques, des indications de décor et d'accessoires, la mention du temps écoulé entre deux actes) et par les choix de mise en scène (ex. : décor, éclairage, sonorisation) | | | | | | ★ OL |

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 fréquemment associés à la poésie

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Poème classique ou moderne• Sonnet• Haïku | <ul style="list-style-type: none">• Poème engagé• Poème ludique• Poème lyrique |
|---|--|

| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---------|---------|---------|-----------------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | | | |
| Contenus associés à la poésie | | | | | | 1 ^{er} cycle | 2 ^e cycle | | | |
| 1 | Se représente la poésie comme : | | | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 1.1 | Étant porteuse d'évocation en raison d'une utilisation imagée de la langue à l'aide de procédés lexicaux, stylistiques, syntaxiques ou graphiques | → OL | ★ OL | ★ OL | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ |
| 1.2 | Pouvant être de forme fixe ou libre | | → OL | ★ OL | ★ OL | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ |
| 1.3 | Pouvant être structurée, en tout ou en partie, à l'aide des diverses conduites ou séquences (descriptive, explicative, argumentative, narrative, dialogale) et des procédés qui les caractérisent | | | → OL | ★ OL | ★ OL | | | | |
| 2 | Reconnaît les ressources langagières et culturelles qui désignent ou qui évoquent les éléments d'un univers poétique | | | | | | | | | |
| 2.1 | Le choix de mots usuels, recherchés ou évocateurs | → OL | ★ OL | ★ OL | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ |
| 2.2 | L'invention de mots (ex. : mots-valises) | ★ OL | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ |
| 2.3 | L'association de mots qui créent des images | | | | | | | | | |
| 2.3.1 | La comparaison, la métaphore | ★ OL | ★ OL | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ |

| | | | | | | |
|---|-------------------|---|---------|---------|-----------------------------|----------------------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | |
| Contenus associés à la poésie | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle |
| 2.3.2 Le contraste et l'antithèse, la personnification | | | ★ OL | ★ OL | ★ OL | ★ OL |
| 2.3.3 La métonymie | | | | | → OLÉ | → OLÉ |
| 2.3.4 Les symboles (ex. : le chêne, qui incarne la solidité) | | | | | | ★ OL |
| 2.3.5 Les jeux de sonorité (ex. : rime, allitération) | ★ OL | ★ OL | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 2.4 Le jeu sur les divers sens des mots : la polysémie, la connotation | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 2.4.1 L'agencement de mots | | | | | | |
| 2.4.1.1 L'utilisation d'énoncés ou de phrases présentant des écarts avec la norme | → OL | → OL | ★ OL | ❖ | ❖ | ❖ |
| 2.4.1.2 La place des mots : l'inversion | → OL | ★ OL | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 2.4.1.3 La répétition de mots, de groupes de mots, de structures | ★ OL | ★ OL | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 2.5 Le rythme et la sonorité du poème | | | | | | |
| 2.5.1 Les vers | | | | | | |
| 3.3.1.1 Rimés ou non | | ★ OL | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 3.3.1.2 Rimés à la fin de deux ou plusieurs vers | | ★ OL | ★ OL | ❖ | ❖ | ❖ |
| 3.3.1.3 Réguliers (même nombre de pieds) ou libres | | | | ★ OL | ★ OL | |
| 3.3.2 Les répétitions de sons, de mots, de structures | ★ OL | ★ OL | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 3.3.3 La musicalité des mots (ex. : sons durs, doux) | | ★ OL | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 3.3.4 La syntaxe et la ponctuation (ex. : transgression des normes syntaxiques, détachement, ponctuation expressive, absence de ponctuation, transgression des règles de ponctuation) | | | | ★ OL | ★ OL | ★ OL |
| 2.6 La structure du poème | | | | | | |
| 2.6.1 Le vers et la strophe en comparaison avec la phrase et le paragraphe | → OL | ★ OL | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 2.6.2 Le découpage : strophes, couplets, refrains | → OL | → OL | ★ OL | ❖ | ❖ | ❖ |

| | | | | | | |
|--|-------------------|---|-----------------------------|----------------|----------------------------|----------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | |
| | ⤻ : Réutilisation | É : Écrire des textes variés | | | | |
| Contenus associés à la poésie | | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | |
| 2.6.3 La forme fixe ou libre | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e |
| 2.6.4 La disposition graphique | | | OL | OL | OL | OL |
| 2.6.4.1 La disposition régulière : le titre, les blancs dans le texte, la typographie | | | → OL | ★ OL | ⤻ | ⤻ |
| 2.6.4.2 La disposition particulière (ex. : mot dessiné, calligramme) et son lien avec le sens général du poème | | | ★ OL | ⤻ | ⤻ | ⤻ |
| 2.6.4.3 L'enjambement, le rejet et le lien avec le sens | | | | | | ★ OL |
| 2.6.4.4 La reprise de particularités lexicales, linguistiques ou stylistiques (ex. : Peuple à la mer À la merci des courants <i>J'ai malamalangue</i> , Loco Locass) | | | → OL | ★ OL | ★ OL | ⤻ |
| 2.6.4.5 L'insertion d'une séquence ou conduite descriptive ou narrative | | | ★ OL | ★ OL | ⤻ | ⤻ |
| 3 Comprend et interprète des univers poétiques et y réagit | | | | | | |
| 3.1 La désignation ou l'évocation des éléments de l'univers (ex. : objet, lieu, personne, sentiment, atmosphère) | | | ★ OL | ★ OL | ★ OL | ⤻ |
| 3.2 Les éléments qui traduisent une prise de position ou un engagement | | | | | ★ OL | ★ OL |
| 4 Met en relation les éléments de l'univers pour créer des réseaux de sens en s'appuyant sur les champs lexicaux : | | | ★ OL | ★ OL | ★ OL | ★ OLÉ |
| 4.1 Le titre | | | ★ OL | ★ OL | ★ OL | ★ OLÉ |
| 4.2 Les procédés poétiques utilisés par le poète (langage poétique) | | | ★ OL | ★ OL | ★ OL | ★ OLÉ |
| 4.2.1 Le choix des mots et leur agencement, la structure, le rythme et la sonorité du poème | | | ★ OL | ★ OL | ★ OL | ★ OLÉ |
| 4.2.2 La présence ou l'absence de marques énonciatives qui désignent l'énonciatrice ou l'énonciateur ou le rapport entre l'énonciatrice ou l'énonciateur et la ou le destinataire | | | | | ★ OL | ★ OLÉ |
| 4.2.3 Les marques du rapport d'engagement ou de distanciation de l'énonciatrice ou de l'énonciateur à l'égard du thème ou des valeurs (ex. : vocabulaire, registre de langue, ton) | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 5 Compare les réseaux de sens établis avec ceux des autres lectrices et lecteurs pour interpréter le poème et y réagir (ex. : découverte d'éléments symboliques) et pour découvrir la pluralité de sens et d'effets ressentis | | | ★ OL | ★ OL | ★ OL | ⤻ |
| 5.1 Selon la vision du monde du poète (ex. : l'émotion qui l'habite, le regard qu'il porte sur ce qu'il décrit ou raconte) | | | | | ★ OL | ★ → OL É |
| | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |

| | | | | | | |
|---|-------------------|---|---------|-----------------------------|----------------------------|---------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | |
| Contenus associés à la poésie | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | |
| 5.2 Selon l'intérêt ou la pertinence des procédés retenus par le poète pour servir le thème de l'œuvre et son sens général | | ★ OL | ★ OL | ★ OL | ★ OL | ★ OL |
| 6 Exploite des éléments du langage poétique en créant un texte inspiré ou non de modèles | | | | | | |
| 6.1 Le champ lexical | | ★ É | ★ É | ★ É | ★ É | ★ É |
| 6.2 Les procédés lexicaux (ex. : création de mots, registre de langue adapté à l'univers créé), syntaxiques (ex. : inversion d'un groupe de mots) et stylistiques (ex. : répétition d'une structure, métaphore) pour désigner et évoquer les éléments | | ★ É | ★ É | ★ É | ★ É | ★ É |
| 6.3 Certains moyens permettant à l'énonciatrice ou à l'énonciateur de se manifester ou non : un ton, une écriture à la première ou à la troisième personne, des choix lexicaux ou autres qui font transparaître son rapport au thème ou aux valeurs | | | | → É | ★ É | ★ É |
| 6.4 La création d'un rythme | | → É | → É | ★ É | ★ É | ★ É |
| 6.5 Un titre évocateur adapté au thème et à l'univers | | → É | ★ É | ★ É | ★ É | ★ É |
| 7 Reconnaît et assure l'organisation du texte poétique par des moyens graphiques | | | | | | |
| 7.1 La disposition graphique et les formes visuelles particulières | | → L | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ É |
| 7.1.1 Dans la phrase (ex. : capitales, gras, police, soulignement) | | | | → L | ★ LÉ | ★ É |
| 7.1.2 Dans le texte (ex. : calligramme, graphique, illustration) | | | | → L | ★ L | ★ É |

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 | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|------------------------------|----------|---|---|---|
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | ⤒ : Réutilisation | É : Écrire des textes variés | | | | |
| Grammaire du texte | | | | | | | | |
| 1 | Unité du sujet : reconnaît et s'assure qu'un discours ou un texte se développe autour d'un même sujet | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ |
| 2 | Organisation et progression de l'information : reconnaît et s'assure que la progression repose sur l'introduction, dans le discours ou le texte, d'éléments d'information nouveaux et pertinents les uns par rapport aux autres | → OLÉ | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ |
| 2.1 | Une partie, dans l'énoncé ou la phrase, qui reprend de l'information (thème) (ex. : <i>Clara ne connaît pas les environs; elle s'est perdue.</i>) et une partie qui apporte de l'information nouvelle (propos) (ex. : <i>Clara ne connaît pas les environs; elle s'est perdue.</i>) | → OLÉ | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ |
| 2.2 | Des ressources langagières et culturelles qui assurent l'organisation, la progression de l'information et la continuité | | | | | | | |
| 2.2.1 | Des marqueurs de relation ou des organisateurs textuels pour intégrer de l'information nouvelle dans le discours et le texte | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ |
| 2.2.1.1 | Attention particulière accordée à la coordination ainsi qu'à la juxtaposition | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ |
| 2.2.1.2 | Attention particulière accordée à la subordination | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ⤒ | | |

| | | | | | | | | |
|---------------------------|--|---|---|----------------|-----------------------------|----------------------------|----------------|-----|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| Grammaire du texte | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | | |
| | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e | |
| 2.2.1.3 | Distinction du sens des ressources langagières et culturelles (ex. : coordonnants, subordonnants, adverbes, prépositions, présentatifs, groupes de mots ou phrases) qui sont des organisateurs textuels ou des marqueurs de relation et qui permettent d'assurer la progression ou la continuité de l'information | → OLÉ | ★ OLÉ | ... | ... | ... | ... | ... |
| 2.2.1.4 | Supports visuels (tableaux, schémas, graphiques, photos) | → OLÉ | ★ OLÉ | ... | ... | ... | ... | ... |
| 2.2.2 | Des marques d'organisation qui permettent de reconnaître et de hiérarchiser les différentes parties du discours ou du texte et leurs éléments (ex. : découpage en paragraphes, typographie, numérotation, listage, intitulés) | → LÉ | ★ LÉ | ... | ... | ... | ... | ... |
| 2.2.3 | Des indications relatives au temps, aux lieux ou aux étapes d'un raisonnement (ex. : lexique, organisateurs textuels, marqueurs de relation, système verbal) | ★ OLÉ | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 3 | Reprise de l'information : reconnaît des éléments mentionnés antérieurement dans le discours ou le texte et s'assure de leur rappel, qui se fait au moyen de substituts formant des chaînes de reprise et qui assure la continuité | ★ OLÉ | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 3.1 | Des substituts qui reprennent un élément sans ajout d'information | | | | | | | |
| 3.1.1 | Des pronoms et des déterminants qui reprennent un élément textuel antérieur, les pronoms de reprise et les déterminants possessifs devant correspondre au genre, au nombre ou à la personne de leurs antécédents ou de leurs référents, et la construction des énoncés ou des phrases devant empêcher les équivoques (ex. : <i>les livres</i> → <i>ils</i> ; <i>les romans de Pierre → ceux de Tao; les parents → leur</i>) | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 3.1.2 | Un terme qui reprend partiellement un groupe (ex. : <i>La ville de Québec a un cachet exceptionnel. Au pays, c'est la ville que j'ai le plus souvent visitée.</i>) | → OLÉ | ★ OLÉ | ... | ... | ... | ... | ... |
| 3.2 | Des substituts qui reprennent l'information en l'enrichissant ou en la précisant | | | | | | | |
| 3.2.1 | Un terme qui reprend et met en relief une caractéristique ou un rôle (ex. : <i>Monsieur Lafleur a pris la parole hier. Cet expert a bien répondu à nos questions.</i>) | | | ★ OLÉ | ... | ... | ... | ... |
| 3.2.2 | Un terme indiquant une relation de tout à partie (ex. : <i>La collection de la bibliothèque est diversifiée; les livres sont au rez-de-chaussée et les périodiques, à l'étage.</i>) | | | | ★ OLÉ | ... | ... | ... |
| 3.2.3 | Un pronom relatif et la subordonnée relative (ex. : <i>L'adolescent, qui avait pris des cours de cuisine, n'eut aucun mal à se débrouiller seul.</i>) | | → OLÉ | → OLÉ | ★ OLÉ | ... | ... | ... |

| | | | | | | | |
|--|-------------------|---|---|----------------|----------------------------|----------------|----------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Grammaire du texte | | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | | |
| 3.2.4 Une périphrase (ex. : <i>Champlain → le gouverneur de la Nouvelle-France; le quark → ce constituant élémentaire de la matière</i>) | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 3.2.5 Un terme synonyme qui reformule ou précise le référent avec une nuance de sens (ex. : <i>l'auteur → cet écrivain; voir → observer</i>) | | | ★ OLÉ | „ | „ | „ | „ |
| 3.3 Des substituts qui reprennent l'information en la reformulant, en la condensant ou en la résumant | | | | | | | |
| 3.3.1 Des termes synthétiques qui assurent la reprise de l'information en condensant ou en résumant le contenu d'une partie du discours ou du texte, voire le discours ou le texte entier (ex. : <i>Le chômage important qui sévit dans beaucoup de pays en voie de développement → Ce grave problème social</i>) | | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 3.3.2 Le passage d'une classe grammaticale à une autre de mots de même famille permettant d'assurer la continuité de l'information (ex. : <i>La cinéaste a observé la variation des marées. Cette observation lui a été profitable.</i>), ou d'alléger, de condenser ou de varier l'expression (ex. : <i>On s'intéresse à l'eau qui ruisselle ou au ruissellement de l'eau.</i>) | | | ★ OL | ★ OLÉ | „ | „ | „ |
| 3.3.3 Un verbe (ex. : <i>Elle a agi comme on le fait en pareil cas.</i>) | | | | | ★ OLÉ | „ | „ |
| 3.3.4 Un adverbe (ex. : <i>Alexis est un vrai boute-en-train. Sa mère était ainsi à son âge.</i>) | | | | → OL | ★ OLÉ | „ | „ |
| 4 Non-contradiction : reconnaît qu'aucun élément du discours ou du texte n'entre en contradiction avec un autre et s'en assure (désignation, caractérisation, indications spatiotemporelles, liens entre les idées, attribution de propos, etc.) | | | → OLÉ | ★ OLÉ | „ | „ | „ |
| 4.1 Non-contradiction entre les éléments de la description ou d'un raisonnement (explication, justification, argumentation) ou entre les éléments de l'univers | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.2 Harmonisation des temps verbaux autour du temps dominant au présent | | | ★ LÉ | „ | „ | „ | „ |
| 4.2.1 Gravitation de certains autres temps autour du présent, les uns pour exprimer l'antériorité (passé composé, imparfait, plus-que-parfait), les autres, la postériorité (futur, futur antérieur, conditionnel présent) | | | → LÉ | ★ LÉ | „ | „ | „ |
| 4.3 Utilisation du passé simple comme temps dominant, surtout dans les textes littéraires, pour raconter au passé | | | ★→ LÉ | ★ LÉ | ★ LÉ | „ | „ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|----------|----------------------------|---|---------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Grammaire du texte | | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | | |
| 4.3.1 | Gravitation de certains autres temps autour du passé simple, soit pour exprimer l'antériorité (le plus-que-parfait, le passé antérieur) (ex. : <i>Quand elle eut achevé son texte, elle écouta de la musique.</i>), soit pour exprimer la postériorité (le conditionnel présent (le futur du passé)) (ex. : <i>Les cavaliers traversaient la montagne; encore deux jours et ils pénétreraient dans la ville.</i>) | ★ L | ★→ L É | ★ LÉ | „ | „ | „ |
| 4.4 | Utilisation du passé composé comme temps dominant pour raconter au passé (ex. : <i>L'Étranger</i> , Camus) ou pour décrire ou justifier un événement passé (ex. : <i>Les voleurs avaient déjà filé quand les policiers sont arrivés.</i>) | ★ L | ★ LÉ | „ | „ | „ | „ |
| 4.4.1 | Gravitation de certains autres temps autour du passé composé, soit pour exprimer l'antériorité (le plus-que-parfait ou le passé antérieur), soit pour exprimer la postériorité (le conditionnel présent (le futur du passé)) | ★ L | ★→ L É | ★ LÉ | „ | „ | „ |
| 4.4.2 | Reconnaissance de l'aspect accompli ou non accompli des verbes aux temps de l'indicatif, peu importe la situation de l'événement dans la chronologie : aspect accompli des verbes aux temps composés (ex. : accompli dans le passé : <i>Quand le loup eut frappé...</i>); aspect non accompli des verbes aux temps simples (ex. : non accompli dans le passé : <i>Le loup frappa...</i>) | | | | | | ★ LÉ |
| 4.5 Valeurs du présent | | | | | | | |
| 4.5.1 | Le présent d'énonciation : événement qui se déroule dans le temps même de l'énonciation (ex. : conversation, journal personnel, aparté au théâtre) | ★ OLÉ | ★ OLÉ | „ | „ | „ | „ |
| 4.5.2 | Le présent de narration : événement passé ou anticipé raconté comme s'il se produisait dans le temps même de l'énonciation (ex. : anecdote, récit bref ou roman) | ★ OLÉ | ★ OLÉ | „ | „ | „ | „ |
| 4.5.3 | Le présent permanent : événement présenté sans lien avec la situation d'énonciation (ex. : <i>Le soleil se lève à l'est.</i>) | ★ OLÉ | ★ OLÉ | „ | „ | „ | „ |
| 4.5.3.1 Le présent de l'indicatif (ex. : article d'encyclopédie, article de dictionnaire) | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | „ | „ | „ | „ |
| 4.5.3.2 Le présent de l'impératif ou de l'infinitif (ex. : fiche technique, consigne) | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | „ | „ | „ | „ |
| 4.6 Valeurs de l'imparfait | | | | | | | |
| 4.6.1 | L'imparfait de narration : dans un récit au passé simple (action principale), l'imparfait sert surtout à marquer l'arrière-plan (décor, action secondaire, etc.) (ex. : <i>Il faisait beau, les touristes flânaient sur les terrasses. Soudain, le ciel s'obscurcit, l'orage éclata.</i>) | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | „ | „ | „ |

| | | | | | | | |
|---------------------------|--|---|---|----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | | | | | | |
| | ⤒ : Réutilisation | | É : Écrire des textes variés | | | | |
| Grammaire du texte | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | 3^e | 4^e | 5^e |
| 4.6.2 | L'imparfait d'habitude (ex. : <i>Dans ce temps-là, les ménagères faisaient le lavage le lundi, repassaient ou reprisaient le mardi...</i>) | | ★ OLÉ | ⤒ | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ |
| 4.7 | Valeurs du futur | | | | | | |
| 4.7.1 | Le futur situant un événement dans l'avenir | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ |
| 4.7.2 | Le futur servant à énoncer une vérité générale (ex. : <i>On ne dira jamais assez combien les amis sont importants.</i>) | | | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ | ⤒ |
| 4.7.3 | Le futur annonçant, dans un texte au passé, un événement à venir (ex. : <i>Les troupes avançaient lentement; encore deux jours et elles pénétreront dans la ville.</i>) | | | | | | ★ LÉ |
| 5 | Constance du point de vue : reconnaît et s'assure que le point de vue adopté dans un discours ou un texte est maintenu, en portant attention : | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 5.1 | À la relation entre l'énonciatrice ou l'énonciateur et la ou le destinataire, à l'emploi de la reprise, au choix des formes de reprise de même qu'au vocabulaire qui constitue les champs lexicaux | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 5.2 | Aux indices qui mettent en évidence ce qui est privilégié dans l'énoncé | | | | | | |
| 5.2.1 | La présence marquée de l'énonciatrice ou de l'énonciateur (ex. : <i>Moi, l'aînée de la famille, je dois donner l'exemple.</i>) ou l'effacement de celui-ci | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 5.2.2 | La présence marquée de la ou du destinataire (ex. : <i>Madame, puis-je compter sur votre collaboration?</i>) | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 5.2.3 | Le propos qui s'impose de lui-même et la présence non marquée de l'énonciatrice ou de l'énonciateur et de la ou du destinataire dans un point de vue neutre (ex. : <i>C'est vrai. Il est possible qu'il meure.</i>) | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ | ⤒ |
| 5.3 | Au sens des pronoms | | | | | | |
| 5.3.1 | Le pronom <i>on</i> qui permet de marquer la distanciation de l'énonciatrice ou de l'énonciateur, de taire l'identité d'un adversaire ou de ne pas préciser l'agent d'une position rejetée | | | → OLÉ | ★ OLÉ | ⤒ | |
| 5.3.2 | Le pronom <i>nous</i> qui permet de montrer l'adhésion de plusieurs personnes à son propos | | | → OLÉ | ★ OLÉ | ⤒ | |

| Exemples de genres dont la séquence ou la conduite dominante est narrative | Exemples de genres dont la séquence ou la conduite narrative est secondaire |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Conte • Légende • Mythe • Fable | <ul style="list-style-type: none"> • Nouvelle littéraire • Saynète • Récit • Comédie |

| Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ⤒ : Réutilisation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | |
|---|---|---|----------------|----------------|----------------|
| | 1 ^{er} cycle | 2 ^e cycle | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 1 Reconnaît et utilise les caractéristiques qui distinguent les différents genres à dominante narrative | → OLÉ | → OLÉ | → OLÉ | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 2 Se représente la conduite discursive ou la séquence textuelle narrative comme une structure servant à divertir, à émouvoir ou à inspirer | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ | ⤒ | ⤒ |
| 3 Reconnaît et utilise les conduites discursives ou les genres à dominante narrative dans l'intention de développer sa créativité, son imaginaire et sa sensibilité | | | | | |
| 3.1 L'organisation des genres à dominante narrative s'appuyant partiellement ou en totalité sur le schéma narratif | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 3.1.1 La situation initiale | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ | ⤒ |
| 3.1.2 L'élément déclencheur | | | | | |
| 3.1.2.1 Les caractéristiques de la quête | | | | | |
| 3.1.2.1.1 La quête d'équilibre marquée surtout par l'action (ex. : <i>Les aventures de Don Quichotte</i> , Miguel de Cervantes) | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ |
| 3.1.2.1.2 La quête d'équilibre marquée surtout par l'évolution du personnage (ex. : <i>Ru</i> , Kim Thúy) | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 3.1.3 Les actions, les réactions et les événements (péripéties) | | | | | |
| 3.1.3.1 Le déroulement des événements | | | | | |
| 3.1.3.1.1 L'ordre chronologique | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ⤒ | ⤒ |

| | | | | | | | | |
|---|--|---|--|------------|----------------------------|----------|----------|--|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative | | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | | | |
| | 3.1.3.1.2 Les ruptures dans la chronologie (retour en arrière (analepse), anticipation) et leurs effets | → L | ★ L | ★ L | ★→ OL É | ★ É | | |
| | 3.1.3.1.3 Les modifications de l'ordre typique des étapes de la séquence ou de la conduite et leurs effets | | | | | | | |
| | 3.1.3.1.3.1 L'ouverture du récit par l'élément déclencheur, le dénouement ou la situation finale (ex. : <i>La route de Chlifa</i> , Michèle Marineau) | | | ★ L | → É | ★ OÉ | | |
| | 3.1.3.1.3.2 L'enchaînement ou l'entrelacement de déclencheurs, d'actions et d'événements, de dénouements secondaires ou parallèles; des histoires enchâssées (ex. : <i>Les braconniers d'histoires</i> , Nancy Huston) | | | | → L | ★ L | | |
| | 3.1.4 Le dénouement | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ○○ | ○○ | ○○ | | |
| | 3.1.5 La situation finale : absence ou présence, parfois sous la forme d'une morale | → OL | ★→ OL É | ★ É | ○○ | ○○ | | |
| 3.2 La narration | | | | | | | | |
| | 3.2.1 La distinction entre l'auteur et le narrateur | | → OL | ★ OL | ○○ | ○○ | ○○ | |
| | 3.2.2 Les marques énonciatives explicites désignant celle ou celui qui raconte, personnage ou non de l'histoire | ★ OL | ○○ | ○○ | ○○ | ○○ | ○○ | |
| 3.2.3 Le narrateur | | | | | | | | |
| | 3.2.3.1 Omniscient (connaît tout de ses personnages) ne participant pas à l'histoire (ex. : <i>La chèvre de monsieur Séguin</i> , Alphonse Daudet) | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | |
| | 3.2.3.2 Participant à l'histoire (raconte selon son point de vue ou le point de vue d'un autre personnage) : personnage principal (ex. : <i>Miss Pissenlit</i> , Andrée Poulin) ou témoin (ex. : <i>Moby Dick</i> , Herman Melville) | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | |
| | 3.2.4 Les narrateurs multiples (ex. : <i>Les portes tournantes</i> , Jacques Savoie) | | | | → OL | ★ OL | | |
| | 3.2.5 Les marques du rapport entre le narrateur et sa ou son destinataire (ex. : <i>Vous ne serez peut-être pas surpris d'apprendre qu'il y est parvenu.</i>) | | | ★→ OL É | → OÉ | ★ OÉ | | |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------|---|--|--|--|--|-----------------------------|----------------------------|----------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative | | | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | |
| 3.2.6 Les marques de l'attitude de la narratrice ou du narrateur par rapport aux personnages, par rapport à son propos (ex. : <i>La malheureuse n'avait aucune chance de s'en sortir.</i>) | | | | | | | → OL | ★ OL | ★ OL |
| 3.3 La thématique et la vision du monde se dégageant du récit par : | | | | | | | → OL | ★ OL | ★ OL |
| 3.3.1 Un thème et des sous-thèmes : mise en relation de l'histoire racontée (propos, actions et réactions des personnages) avec sa connaissance du monde et l'effet sur soi | | | | | | | → OL | ★ OL | ★ OL |
| 3.3.2 Le lien entre les thèmes et les sous-thèmes et le sens général de l'œuvre : création de réseaux de sens autour des caractéristiques des personnages, de leurs actions et de leurs motivations et établissement d'un lien avec les aspects historiques et socioculturels représentés dans l'œuvre | | | | | | | ★ OL | ★→ L É | ★ OLÉ |
| 3.3.3 La vision du monde de la narratrice ou du narrateur, sa prise de position révélée par la modalisation des énoncés, les commentaires, la symbolique de certains éléments, les discours rapportés, les séquences ou conduites argumentatives, etc. | | | | | | | → OL | → L | ★ OL |
| 3.4 L'univers narratif en référence au monde réel ou à celui de la science-fiction, du fantastique ou du merveilleux par : | | | | | | | ★ OL | ★ OL | ★ OLÉ |
| 3.4.1 La présence des personnages, compte tenu de l'intrigue et du genre de récit, selon leur rôle (héros, adjoint, opposant, victime) et leurs relations avec les autres personnages | | | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 3.4.2 Les illustrations, s'il y a lieu, et leurs effets | | | | | | | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ LÉ |
| 3.4.3 Les effets créés par la manière de raconter (ex. : une caractérisation d'un personnage provoquant le rire, un récit au présent de l'indicatif créant une impression d'actualité, la création d'images donnant une dimension poétique, l'emploi d'énoncés ou de phrases courtes pour créer un rythme haletant) | | | | | | | → L | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 4 Reconnaît et assure les principes spécifiques à la dominante narrative qui sous-tendent la cohérence dans le discours ou le texte | | | | | | | | | |
| 4.1 L'harmonisation des temps verbaux autour du temps dominant du récit au présent | | | | | | | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ LÉ |
| 4.2 L'harmonisation des temps verbaux autour du temps dominant du récit au passé | | | | | | | ★→ L É | ★ LÉ | ★ LÉ |
| 4.3 La non-contradiction | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|-------------------|---|--|--|--|-----------------------------|----------------------------|--|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | | | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative | | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | |
| 4.3.1 Entre les éléments de l'univers | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | |
| 4.3.2 Entre la caractérisation des personnages et leur façon de s'exprimer | | | | | | | ★ OLÉ | |
| 4.4 Une correspondance étroite entre les caractéristiques des personnages, le cadre spatiotemporel, les actions, les événements et le genre du récit | | | | | | | → OLÉ | |
| 5 Reconnaît et utilise des ressources langagières et culturelles qui assurent la désignation et la caractérisation par : | | | | | | | | |
| 5.1 Un groupe nominal | | | | | | | | |
| 5.1.1 Nombre du nom précédé d'un déterminant complexe (ex. : <i>bien des personnes, pas une feuille, peu d'amis</i>) | | | | | | ★ LÉ | | |
| 5.1.2 Nombre du nom collectif (ex. : <i>la foule, sans s</i>) et du nom qui le suit (ex. : <i>le troupeau de vaches, une horde de touristes</i>) | | | | | | ★ LÉ | | |
| 5.1.3 Nombre du nom sans déterminant (ex. : <i>un panier plein de viande, de pâtes et de fruits; du céleri en allumettes</i>) | | | | | | | ★ LÉ | |
| 5.1.4 Nombre des noms propres simples (ex. : <i>la fête des Lachance, on a volé deux Picassos à Amsterdam</i>) et des noms propres complexes | | | | | | | ★ LÉ | |
| 5.1.5 Nombre des noms complexes (ex. : <i>des lève-tôt</i>) | | | | | | | ★ LÉ | |
| 5.1.6 Déterminant complexe (ex. : <i>Une foule de personnes s'étaient déplacées pour assister à l'événement.</i>) | | | | | | ★ LÉ | | |
| 5.1.7 Invariabilité de certains déterminants complexes (ex. : <i>plein de feuilles</i>) | | | | | | ★ LÉ | | |
| 5.2 Un groupe adjectival | | | | | | | | |
| 5.2.1 Accord de l'adjectif avec plusieurs noms singuliers juxtaposés ou coordonnés par <i>ni, ainsi que, de même que</i> ou <i>comme</i> (ex. : <i>La rose, la tulipe de même que l'iris blancs forment un bouquet délicat.</i>) | | | | | | | ★ LÉ | |
| 5.2.2 Accord de l'adjectif avec un nom collectif (ex. : <i>un groupe d'électeurs favorables/favorable</i>) | | | | | | | ★ LÉ | |
| 5.2.3 Cas particuliers : adjectifs de couleur sous forme de nom (ex. : <i>des yeux marron</i>) | | | | | | | → LÉ | |

| | | | | | | | |
|---|-------------------|---|---|---|---|-----------------------------|----------------------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative | | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle |
| 5.2.4 Noyau complexe du groupe adjectival (ex. : <i>des châles bleu poudre</i>) | | | | | | | ★ LÉ |
| 5.2.5 Accord de l'adjectif complexe | | | | | | | |
| 5.2.5.1 Adjectif + adjectif (ex. : <i>les échanges aigres-doux</i>) | | | | | | | ★ LÉ |
| 5.2.5.2 Adverbe + adjectif (ex. : <i>les organismes non gouvernementaux</i>) | | | | | | | ★ LÉ |
| 5.2.5.3 Préposition + adjectif (ex. : <i>les avant-dernières journées du calendrier</i>) | | | | | | | ★ LÉ |
| 5.2.5.4 Préfixe + adjectif (ex. : <i>des communautés franco-ontariennes</i>) | | | | | | | ★ LÉ |
| 5.2.5.5 Adjectifs de couleur (ex. : <i>des draps jaune canari</i>) | | | | | | | → LÉ |
| 5.2.6 Ajout d'un groupe adverbial modificateur de l'adjectif | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.3 L'accord des cas de <i>demi, semi, mi, nu, possible</i> (ex. : <i>nu-pieds, mi-journée, demi-journée, journée et demie</i>) : recours à des ouvrages de référence | | | | | | | → LÉ |
| 5.4 Des groupes syntaxiques qui occupent la fonction de complément de l'adjectif | | | | | | | |
| 5.4.1 Le groupe prépositionnel (ex. : <i>difficile à construire, fier de sa réussite</i>) | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.4.2 Le groupe pronominal (ex. : <i>Ils en sont fiers.</i>) | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.4.3 La phrase subordonnée complétive (ex. : <i>Tes parents sont heureux que tu sois de retour.</i>) | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.5 Un complément du nom ou du pronom détaché, avec la ponctuation appropriée, ainsi que l'accord du noyau du groupe occupant cette fonction (ex. : <i>Long de 6 500 km, le Nil est le principal cours d'eau de l'Égypte.</i>) | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.6 Un groupe prépositionnel | | | | | | | |
| 5.6.1 Le groupe prépositionnel dont le noyau est une préposition simple ou complexe (ex. : <i>Le pirate s'époumona [afin d'avertir son équipage d'un danger imminent].</i>) | → LÉ | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.6.2 Le sens et le choix de la préposition : recours au dictionnaire | → LÉ | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |

| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | | |
|--|-------------------|---|--|-----------------------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | É : Écrire des textes variés | 1 ^{er} cycle | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative | | | | | | 1 ^{er} cycle | 2 ^e | 3 ^e |
| 5.7 Les groupes syntaxiques qui occupent la fonction de complément de la préposition | | | | | | | | |
| 5.7.1 Le groupe nominal (ex. : <i>Ils entrèrent dans [la maison].</i>) | → LÉ | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | | |
| 5.7.2 Le groupe verbal infinitif (ex. : <i>Elle lit pour [apprendre].</i>) | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | | |
| 5.7.3 Le groupe pronominal (ex. : <i>Tes cousins s'ennuyaient de [toi].</i>); le groupe adverbial (ex. : <i>Le loup se dirigeait par là.</i>) | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | | |
| 5.8 Des groupes syntaxiques qui occupent la fonction de sujet, avec les accords appropriés | | | | | | 1 ^{er} cycle | 2 ^e | 3 ^e |
| 5.8.1 Un groupe nominal | | | | | | 1 ^{er} cycle | 2 ^e | 3 ^e |
| 5.8.1.1 Plusieurs sujets de la 3 ^e personne coordonnés par des conjonctions de coordination exprimant l'addition (ex. : <i>Le vent, la pluie et le froid avaient eu le dessus sur les coureurs.</i>) | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | | | |
| 5.8.1.2 Plusieurs sujets constitués de noms et de pronoms de personnes différentes (ex. : <i>Toi, ton frère et ses amis avez soumis votre candidature.</i>) | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | | |
| 5.8.1.3 Plusieurs sujets de la 3 ^e personne coordonnés par des conjonctions de coordination exprimant le choix (ex. : <i>Hakim ou Judith se portera volontaire.</i>) | | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | | | |
| 5.8.1.4 Un sujet qui est un nom collectif avec ou sans expansion (ex. : <i>la multitude, une nuée d'abeilles</i>) | | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | | | |
| 5.8.1.5 Un sujet qui est formé des expressions <i>plus d'un</i> ou <i>moins de deux</i> suivies ou non d'un nom (ex. : <i>Moins de deux secondes séparaient le vainqueur du coureur suivant.</i>) | | | | | | ★ LÉ | | |
| 5.8.2 Un groupe pronominal dont le noyau est le pronom <i>on</i> | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | | | |
| 5.8.2.1 Le pronom <i>on</i> qui pourrait remplacer le pronom <i>nous</i> | → LÉ | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | | |
| 5.8.3 Un groupe verbal infinitif (ex. : <i>Courir libère des endorphines.</i>) | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | | |
| 5.8.4 Une phrase subordonnée complétive (ex. : <i>Que tu sois venue lui rendre visite lui a fait grandement plaisir.</i>) | | | | | | ★ LÉ | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|---|--|----------------|----------------|----------------|-----------------------------|----------------------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative | | | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle |
| | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e | |
| 5.9 Un vocabulaire : | | | | | | | | |
| 5.9.1 | Neutre, mélioratif ou péjoratif pour désigner ou caractériser la taille, le visage et l'allure, les qualités et les goûts ainsi que les liens de parenté | ★ OLÉ | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 5.9.2 | Neutre ou expressif pour désigner ou caractériser la voix ou les tics, les traits de caractère et les sentiments ainsi que le statut social | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ... | ... | ... | ... |
| 5.9.3 | Exprimant les sentiments, les émotions, les valeurs, les croyances ou d'autres caractéristiques sociales et culturelles | | | → OLÉ | ★ OLÉ | ... | ... | ... |
| 5.10 La description recourant à la réduction : | | | | | | | | |
| 5.10.1 | De la subordonnée complétive à un groupe prépositionnel contenant un verbe à l'infinitif (ex. : <i>Maman m'a dit [que je ne dois pas parler aux étrangers]. / Maman m'a dit [de ne pas parler aux étrangers].</i>) ou à un groupe du nom (ex. : <i>Papa souhaite [que tu viennes]. / Papa souhaite [ta venue].</i>) à des fins de concision | | | ★ LÉ | ... | ... | ... | ... |
| 5.10.2 | De la subordonnée complétive à un groupe verbal infinitif (ex. : <i>Jonathan m'a dit [qu'il parle le russe]. / Jonathan m'a dit [parler le russe].</i>) | | | ★ LÉ | ... | ... | ... | ... |
| 5.10.3 | Du groupe verbal dont le noyau est un verbe attributif à un groupe adjectival (ex. : <i>Les filles étaient exubérantes et elles riaient. / [Exubérantes], les filles riaient.</i>) | | | ★ LÉ | ... | ... | ... | ... |
| 5.10.4 | La réduction de la phrase subordonnée relative à un groupe adjectival (ex. : <i>Les enfants, qui étaient heureux, ne voyaient pas le danger. / Les enfants, heureux, ne voyaient pas le danger.</i>) ou à un groupe verbal participial (ex. : <i>Les concurrents qui traversaient le fleuve consacraient toute leur énergie à... / Traversant le fleuve, ils...</i>), avec la ponctuation appropriée | | | ★ LÉ | ... | ... | ... | ... |
| 5.11 | L'indication d'actions que les personnages posent ou subissent | → OL | → OLÉ | ★ LÉ | ... | ... | ... | ... |
| 5.11.1 | Par des expansions du verbe | | | | | | | |
| 5.11.1.1 | La coordination des compléments indirects du verbe (ex. : <i>*Nous irons à la campagne et en bateau / et nous ferons du bateau.</i>) | | | ★ LÉ | ... | ... | ... | ... |
| 5.11.1.2 | L'ordre syntaxique des pronoms dans le groupe verbal et l'usage approprié du trait d'union (ex. : <i>*Dites-moi-le / Dites-le-moi si vous avez froid.</i>) | | | ★ OLÉ | ... | ... | ... | ... |
| 5.11.1.3 | L'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|--|---|--|----------------|----------------|-----------------------------|----------------------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative | | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle |
| | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 5.11.1.3.1 | Le complément direct est un pronom personnel ou un pronom de reprise, un pronom interrogatif ou un pronom exclamatif (ex. : <i>Ces toiles, elle les a peintes elle-même. Lesquelles avez-vous vendues?</i>) | | ★ LÉ | | | | |
| 5.11.1.3.2 | Le complément direct est un groupe nominal dans une phrase interrogative ou exclamative (ex. : <i>Quels exploits tu as accomplis!</i>) | | ★ LÉ | | | | |
| 5.11.1.3.3 | Le complément direct est le pronom relatif <i>que</i> (ex. : <i>Les amis que tu as invités sont sur le point d'arriver.</i>) | | ★ LÉ | | | | |
| 5.11.1.3.4 | Le complément direct est mis en relief par le marqueur emphatique <i>c'est... que</i> ou <i>ce sont... que</i> (ex. : <i>C'est cette autrice que j'ai rencontrée au Salon du livre.</i>) | | | ★ OLÉ | | | |
| 5.11.1.3.5 | Le complément direct est le pronom <i>en</i> ou <i>le</i> , substitué à une phrase ou à une partie de texte | | | | | | ★ LÉ |
| 5.11.1.3.6 | Le participe passé est suivi d'un verbe à l'infinitif (ex. : <i>Les funambules que nous avons vus performer ont reçu une ovation.</i>) | | | | | → LÉ | ★ LÉ |
| 5.11.1.3.7 | Le participe passé invariable des verbes impersonnels (ex. : <i>Les efforts qu'il a fallu accomplir pour y arriver ont porté leurs fruits.</i>) | | | | | → LÉ | ★ LÉ |
| 5.11.2 | L'accord de l'adjectif ou du participe passé dans un groupe verbal infinitif ou un groupe verbal participial avec un sujet sous-entendu (ex. : <i>Ils auraient aimé être invités. / Étant demeurés sur place, ils ont pu assister à la répétition.</i>) | | | ★ OLÉ | | | |
| 5.11.3 | L'accord du participe passé pronominal | | | | | | |
| 5.11.3.1 | Le participe passé des verbes essentiellement pronominaux | | | | | | ★ LÉ |
| 5.11.3.2 | Le participe passé des verbes occasionnellement pronominaux | | | | | | → LÉ |
| 5.11.4 | L'auxiliaire d'aspect : il précède le verbe et il exprime la manière dont on envisage l'événement entre son début et sa fin (ex. : <i>Quand il se mit à jouer de son violoncelle... ; Nancy vient de terminer sa thèse. Elle est en train de rêver à...</i>) | | | | ★ OLÉ | | |
| 5.11.5 | Le verbe transitif direct en emploi attributif et l'attribut du complément direct : le groupe adjectival (ex. : <i>Il aime son café noir.</i>), le groupe nominal (ex. : <i>On a élu mon voisin maire.</i>), le groupe prépositionnel (ex. : <i>Ils tiennent leur enfant pour un génie.</i>), le groupe verbal infinitif (ex. : <i>J'ai vu le lauréat passer.</i>) | | | | ★ LÉ | | |

| | | | | | | | | |
|---|-------------------|---|--|----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| | ⤵ : Réutilisation | É : Écrire des textes variés | | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | 3^e | 4^e | 5^e | |
| 5.11.5.1 Accord du noyau du groupe occupant la fonction d'attribut du complément direct | | | | | | | | → LÉ |
| 5.11.6 La concordance des temps des phrases subordonnées à l'étude en fonction : | | | | | | | | |
| 5.11.6.1 Du sens du verbe de la phrase enchaînante : verbe de volonté, de sentiment, etc. (ex. : <i>Il exige que tu finisses ton travail.</i>) | | | → OL | → OLÉ | ★ OLÉ | | | ⤵ |
| 5.11.6.2 De la conjonction de subordination (ex. : <i>Bien que je sois autonome, j'aime qu'on apprécie mon travail. Il est parti après qu'il a eu mangé.</i>) | | | → OL | → OLÉ | ★ OLÉ | | | ⤵ |
| 5.11.6.3 Des constructions impersonnelles (ex. : <i>Il faut que je dorme.</i>) | | | → OL | → OLÉ | ★ OLÉ | | | ⤵ |
| 5.11.6.4 Du rapport chronologique établi par le verbe introducteur de la subordonnée, notamment dans le discours rapporté indirect : antériorité, simultanéité, postériorité (ex. : <i>Il affirme qu'il avait été marqué par les événements. / Il affirme qu'il était marqué par les événements. / Il affirme qu'il sera marqué par les événements.</i>) | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | | | ⤵ |
| 5.11.7 Le groupe adverbial (ex. : <i>Elle chante bien.</i>) et le groupe prépositionnel (ex. : <i>Les enfants rient à gorge déployée.</i>) occupant la fonction de modificateur du verbe | | | → L | ★ LÉ | | ⤵ | ⤵ | ⤵ |
| 5.11.8 Le groupe adverbial occupant la fonction de modificateur de l'adverbe (ex. : <i>Elle est arrivée très rapidement.</i>) | | | → LÉ | ★ LÉ | | ⤵ | ⤵ | ⤵ |
| 5.11.8.1 Son noyau de forme simple (ex. : <i>vraiment</i>) ou complexe (ex. : <i>sans doute</i>) | | | → LÉ | ★ LÉ | | ⤵ | ⤵ | ⤵ |
| 6 Reconnaît et utilise des ressources langagières et culturelles qui insèrent un discours rapporté | | | | | | | | |
| 6.1 De façon générale | | | | | | | | |
| 6.1.1 Des énonciatrices ou énonciateurs (singuliers ou collectifs) désignés par leur nom, leur titre ou encore leur fonction | | | → LÉ | ★ LÉ | | ⤵ | ⤵ | ⤵ |
| 6.1.1.1 Facilement repérables parce qu'ils sont identifiés avant les propos qu'on leur attribue | | | → LÉ | ★ LÉ | | ⤵ | ⤵ | ⤵ |
| 6.1.1.2 Plus difficilement repérables parce qu'ils sont identifiés après les propos qu'on leur attribue | | | → LÉ | ★ LÉ | | ⤵ | ⤵ | ⤵ |

| | | | | | | | | |
|--|-------------------|---|--|----------------|----------------|----------------|-----------------------------|----------------------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative | | | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle |
| | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e | |
| 6.1.2 Un ou des mots entre guillemets (ex. : <i>On vit arriver le « démon blond »</i> , pour parler de Guy Lafleur) | | | | | | | ★ L | ★ LÉ |
| 6.2 Dans un discours direct | | | | | | | | |
| 6.2.1 Des propos rapportés sans modification; le temps du verbe est indépendant de celui du verbe introducteur | | | | | | | ★ OLÉ | ... |
| 6.2.2 Un verbe introducteur suivi des propos rapportés et d'une ponctuation particulière : les deux-points et les guillemets, le point avant la fermeture des guillemets (ex. : <i>Le proverbe dit : « Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué. »</i>) | | | | | | | ★ LÉ | ... |
| 6.2.3 La construction de la phrase incise, sa position, sa ponctuation (ex. : « <i>Ce sentier est réservé aux marcheurs experts</i> », <i>lit-on sur les affiches.</i>) | | | | | | | → L | ★→ L É |
| 6.2.4 L'insertion facultative dans la phrase incise d'un élément descriptif qui transpose à l'écrit des informations transmises par la prosodie ou le non-verbal (ex. : ... <i>dit-elle d'une voix éteinte</i>) | | | | | | | → L | ★→ L É |
| 6.2.5 Plusieurs énonciateurs désignés par des pronoms personnels de la 1 ^{re} personne (ex. : <i>Je vous répète que le présumé coupable a déclaré</i> : « <i>Je suis innocent.</i> ») | | | | | | | → L | ★→ L É |
| 6.2.6 Un contexte annonciateur avec ou sans la ponctuation du discours direct (ex. : <i>J'entendis des bribes de conversation</i> : « ... ») | | | | | | | → L | ★→ L É |
| 6.2.7 L'insertion de dialogues : les propos des personnages et leurs façons de s'exprimer | | | | | | | → L | ★ OLÉ |
| 6.2.8 L'insertion de monologues intérieurs | | | | | | | | ★ LÉ |
| 6.3 Dans un discours indirect | | | | | | | | |
| 6.3.1 L'absence des marques énonciatives des 1 ^{re} et 2 ^e personnes; l'absence des adverbes de temps et de lieu liés à la situation d'énonciation des propos rapportés (ex. : <i>Pablo dit</i> : « <i>Je voudrais que mon ami soit ici.</i> ») / <i>Pablo a dit qu'il aurait voulu que son ami soit là.</i>) | | | | | | | → OL | → OL |
| 6.3.2 Un verbe introducteur suivi d'une phrase subordonnée complétive du verbe sans ponctuation particulière (ex. : <i>Maman m'a dit que je ne devais pas parler aux étrangers.</i>) | | | | | | | → OL | →★ OLÉ |
| 6.3.3 Le discours indirect libre : les propos sont rapportés dans une phrase indépendante généralement sans ponctuation particulière (ex. : <i>Claire informe son père. Elle sera en retard, sa tente a été inondée, elle a attendu les secours.</i>) | | | | | | | | ★ L |

| | | | | | | | |
|--|-------------------|---|--|----------------|----------------------------|----------------|----------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est narrative | | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | | |
| 7 Cerne ou décrit le cadre spatiotemporel dans lequel se déroulent les événements en tenant compte du genre de récit | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| <p>7.1 La reconstruction ou la construction du cadre spatial</p> <p>7.1.1 La description du lieu, de ses caractéristiques (ex. : repères géographiques, traits particuliers : ce qu'on y voit, entend, sent, fait, etc.)</p> <p>7.1.1.1 L'effet psychologique du lieu (ex. : l'angoisse d'un personnage qui traverse un pont de glace qui s'effrite)</p> <p>7.1.1.2 La façon de s'exprimer dans ce lieu (particularités régionales au Québec ou dans la francophonie)</p> <p>7.1.2 L'évocation : association d'idées, d'images, de mots; appel à des repères culturels (ex. : <i>Dans le salon : des fauteuils Louis XVI</i>; cette description évoque un milieu aisé, une manière de vivre)</p> <p>7.1.2.1 Les groupes syntaxiques qui occupent la fonction de complément de phrase</p> <p>7.1.2.1.1 Un groupe prépositionnel</p> <p>7.1.2.1.2 Un groupe adverbial</p> | | | | | | | |
| <p>7.2 La reconstruction ou la construction du cadre temporel : le moment des événements, leur durée</p> <p>7.2.1 La description de l'époque (ex. : les événements particuliers, le mode de vie, les arts, les valeurs et les préoccupations du temps); les façons de s'exprimer (ex. : le 17^e siècle par rapport au 21^e siècle)</p> <p>7.2.2 L'évocation (ex. : <i>Du temps de Maurice Richard</i> évoque une époque du monde du hockey : une manière de jouer, l'incident du Forum, etc.)</p> <p>7.2.3 La phrase subordonnée à valeur temporelle</p> <p>7.3 Les déplacements dans l'espace et le temps</p> <p>7.3.1 L'itinéraire du personnage principal (ex. : <i>Le tour du monde en 80 jours</i>, Jules Verne)</p> <p>7.3.2 Les liens entre les déplacements et la quête (recherche de liberté, fuite, symbolisme des lieux) (ex. : <i>Nikolski</i>, Nicolas Dickner)</p> | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ |

| Exemples de genres dont la séquence ou la conduite dominante est descriptive | Exemples de genres dont la séquence ou la conduite descriptive est secondaire |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Article Biographie Consigne ou procédure Compte rendu d'un événement Résumé d'un texte d'analyse d'un journal ou d'un autre média | <ul style="list-style-type: none"> Entrevue Quatrième de couverture Reportage audiovisuel Résumé d'un article d'un journal ou d'un autre média (texte intégral ou extrait) Wiki |

| Légende : | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. |
|--|--|
| | → : Appropriation |
| ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés |
| ↳ : Réutilisation | É : Écrire des textes variés |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est descriptive | |
| 1 Reconnaît et utilise les caractéristiques qui distinguent les différents genres à dominante descriptive | 1 ^{er} cycle |
| | 1 ^{re} |
| → OLÉ | ★ OLÉ |
| 2 Se représente la conduite discursive ou la séquence textuelle descriptive comme une structure servant à présenter le <i>quoi</i> ou le <i>comment</i> d'une réalité | 2 ^e cycle |
| | 3 ^e |
| ★ OLÉ | ↳ |
| 3 Reconnaît et utilise les genres à dominante descriptive dans l'intention d'informer ou de s'informer | 4 ^e |
| | ★ OLÉ |
| → OLÉ | ↳ |
| 4 Reconnaît et assure l'organisation du discours ou du texte à dominante descriptive par : | 5 ^e |
| | ↳ |
| 4.1 Le titre, neutre ou évocateur, indiquant le sujet, s'il y a lieu | ★ LÉ |
| | ★ LÉ |
| → OLÉ | ↳ |
| 4.2 L'introduction | ★ OLÉ |
| | ★ OLÉ |
| → OLÉ | ↳ |
| 4.2.1 Une formule qui établit le contact avec la ou le destinataire, s'il y a lieu | ★ LÉ |
| | ★ LÉ |
| → OLÉ | ↳ |
| 4.2.2 Un énoncé ou une phrase qui suscite l'attention, s'il y a lieu | ★ LÉ |
| | ★ LÉ |
| → OLÉ | ↳ |
| 4.3 Les aspects et les sous-aspects du sujet | ↳ |
| | ↳ |
| 4.3.1 Selon différents plans | ↳ |
| | ↳ |
| 4.3.1.1 Un plan spatial : les aspects organisés dans l'espace sont présentés selon des repères géographiques, selon un axe vertical ou horizontal, de l'intérieur vers l'extérieur, etc. | ★ LÉ |
| | ★ LÉ |
| → OLÉ | ↳ |
| | ↳ |
| → OLÉ | ↳ |
| | ↳ |
| → OLÉ | ↳ |
| | ↳ |
| → OLÉ | ↳ |
| | ↳ |
| → OLÉ | ↳ |
| | ↳ |
| → OLÉ | ↳ |
| | ↳ |
| → OLÉ | ↳ |
| | ↳ |
| → OLÉ | ↳ |
| | ↳ |
| → OLÉ | ↳ |
| | ↳ |
| → OLÉ | ↳ |
| | ↳ |
| → OLÉ | ↳ |
| | ↳ |
| → OLÉ | ↳ |
| | ↳ |
| → OLÉ | ↳ |
| | ↳ |

| | | | | | | | |
|---|-------------------|---|--|----------------|-----------------------------|----------------------------|----------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est descriptive | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | |
| | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 4.3.1.2 Un plan thématique : agencement ordonné d'aspects et de sous-aspects du sujet (parties ou composantes, propriétés, qualités) | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | |
| 4.3.1.3 Un plan temporel : les différents aspects sont des étapes ou des phases présentées selon leur déroulement dans le temps | → OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | |
| 4.3.2 Les procédés d'étayage utiles à la description | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | |
| 4.3.2.1 La définition | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | |
| 4.3.2.2 La comparaison | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | |
| 4.3.2.3 L'exemplification | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | |
| 4.3.2.4 L'énumération | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | |
| 4.3.2.5 La donnée chiffrée (avec mention précise de son origine attendue en 3 ^e secondaire et respect des conventions régissant la citation attendu 4 ^e et 5 ^e secondaire) | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | |
| 4.3.2.6 L'illustration | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | |
| 4.3.3 Une conclusion généralement absente | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | | |
| 5 Reconnaît et utilise des ressources langagières et culturelles pour décrire | | | | | | | |
| 5.1 La juxtaposition et la coordination | | | | | | | |
| 5.1.1 La juxtaposition ou la coordination du groupe nominal ou du groupe adjectival ainsi que leur construction et la ponctuation appropriée | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | |
| 5.1.2 La juxtaposition ou la coordination du groupe prépositionnel ainsi que sa construction et la ponctuation appropriée | ★→ LÉ | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | |
| 5.1.3 L'emploi des conjonctions de coordination <i>et, ou, ni et mais</i> et de la ponctuation appropriée (ex. : <i>Je n'ai vu ni l'auto ni la bicyclette. Cet enfant est turbulent, mais attachant.</i>) | ★ LÉ | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | |
| 5.1.4 La répétition ou l'effacement de la préposition | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | |

| | | | | | | | |
|--|-------------------|---|--|----------|----------------------------|---------|-----|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est descriptive | | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | | |
| 5.1.5 L'effacement possible des éléments identiques et de même fonction syntaxique (ex. : <i>Des documents sonores et des documents visuels sont disponibles à la bibliothèque.</i>) | | | 1 ^{re} | ★ OLÉ | ... | ... | ... |
| 5.1.6 La juxtaposition ou la coordination d'énoncés ou de phrases syntaxiques autonomes par les conjonctions de coordination <i>et, ou, ni</i> et <i>mais</i> ainsi que leur construction et la ponctuation appropriée (ex. : <i>Il reprit sa marche et il oublia le projet.</i>) | | | ★ → OLÉ | ★ OLÉ | ... | ... | ... |
| 5.2 Le groupe nominal ou le groupe pronominal et les groupes syntaxiques ou les phrases occupant la fonction de complément du nom qui décrivent | | | | | | | |
| 5.2.1 Le groupe adjetival et la distinction entre l'adjectif qualifiant et l'adjectif classifiant (<i>la [vieille] sorcière; le système [solaire]</i>), le groupe nominal (ex. : <i>mon amie [Sabine]</i>) | | | ★ LÉ | ... | ... | ... | ... |
| 5.2.2 Le groupe prépositionnel (ex. : <i>La sœur [de mon père] visite la région.</i>) | | | → LÉ | ★ LÉ | ... | ... | ... |
| 5.2.3 La phrase subordonnée relative (ex. : <i>Les citoyens fréquentent généralement la bibliothèque [qui se trouve dans leur quartier].</i>) | | | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ LÉ | ... |
| 5.2.3.1 La subordonnée relative en <i>qui</i> et en <i>où</i> (ex. : <i>Celles [qui resteront à la fin] seront remises à des organismes de bienfaisance., Les aventuriers ont trouvé l'endroit [où le trésor était caché].</i>) | | | ★ LÉ | ... | ... | ... | ... |
| 5.2.3.2 La subordonnée relative en <i>que</i> (ex. : <i>Les phoques ont dévoré les poissons [que le gardien avait apportés].</i>) | | | | ★ LÉ | ... | ... | ... |
| 5.2.3.3 La subordonnée relative en <i>dont</i> (ex. : <i>C'est une interprète [dont j'admire le talent].</i>) | | | | | ★ LÉ | ... | ... |
| 5.2.3.4 La subordonnée relative en <i>lequel</i> (et ses variantes) et avec préposition (ex. : <i>La personne [chez qui les policiers ont trouvé des indices] demeure suspecte.</i>) | | | | | | ★ LÉ | ... |
| 5.2.4 Le groupe verbal participial (ex. : <i>Les conséquences découlant de vos choix doivent être assumées.</i>) | | | → LÉ | → LÉ | ★ LÉ | ... | ... |
| 5.3 Le groupe verbal et les groupes syntaxiques occupant la fonction d'attribut du verbe | | | | | | | |
| 5.3.1 Le noyau complexe qui est un verbe attributif (ex. : <i>avoir l'air, passer pour, se considérer comme</i>) | | | | ★ LÉ | ... | ... | ... |
| 5.3.2 Le noyau du groupe verbal, occasionnellement attributif (ex. : <i>Elle vivait heureuse dans sa nouvelle demeure.</i>) | | | | ★ LÉ | ... | ... | ... |

Légende :

- : Appropriation
- ★ : Consolidation
- ❖ : Réutilisation

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

La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.
 La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.
 Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé *si* le contexte s'y prête.

| Contenus associés aux genres dont la dominante est descriptive | 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | | |
|---|-----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------|
| | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 5.3.3 Le groupe nominal (ex. : <i>Ma mère est musicienne</i>) et le groupe adjectival (ex. : <i>Léa est fière d'elle.</i>) comme attributs du sujet | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.3.4 Le groupe prépositionnel (ex. : <i>L'obésité est en progression.</i>) et le groupe pronominal (ex. : <i>La soirée est pénible. Elle l'est.</i>) comme attributs du sujet | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.4 Le groupe verbal et les groupes syntaxiques occupant la fonction de complément du verbe | | | | | |
| 5.4.1 Le verbe intransitif, transitif direct, transitif indirect, à un ou à deux compléments | → LÉ | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.4.2 Le noyau complexe du groupe verbal (ex. : <i>Elle [a mis au point une nouvelle recette].</i>) | → LÉ | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.4.3 Le groupe nominal (ex. : <i>Les jeunes ont perçu les nuances.</i>), le groupe pronominal (ex. : <i>Les jeunes les ont perçues.</i>), le groupe verbal infinitif (ex. : <i>Les chats aiment jouer.</i>) et la phrase subordonnée complétive (ex. : <i>Je sais que tu chantes bien.</i>) comme compléments directs du verbe | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.4.4 Le groupe verbal infinitif (ex. : <i>Les chats aiment jouer.</i>) et la phrase subordonnée complétive (ex. : <i>Je sais que tu chantes bien.</i>) comme compléments directs du verbe | | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.4.5 Le groupe prépositionnel (ex. : <i>Je pense à nos vacances.</i>) et le groupe pronominal (ex. : <i>J'y pense. Son visage lui rappelle quelqu'un.</i>) comme compléments indirects du verbe | → OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.5 Les phrases à construction particulière | | | | | |
| 5.5.1 La phrase à présentatif : le présentatif et son complément (ex. : <i>Voici la salle de spectacle. Il y a de la brume sur le fleuve.</i>) | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.5.2 La phrase non verbale (ex. : <i>Défense de circuler.</i>) | → OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.6 Le champ lexical lié au sujet | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.7 La précision du vocabulaire : le lexique pour situer dans l'espace | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 5.8 La neutralité ou l'expressivité selon l'intention, l'effet voulu et le genre discursif ou textuel grâce à : | | | | | |
| 5.8.1 Un vocabulaire neutre ou expressif | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ |

| | | | | | | | | |
|---|-------------------|---|---|--|-----------------------------|----------------------------|----------|---|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | <p>La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.</p> <p>La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.</p> <p>Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête.</p> | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est descriptive | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | | |
| 5.8.1.1 Des figures : la comparaison, l'énumération | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ |
| 5.8.1.2 Des types de phrase (leur construction et leur effet) | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ |
| 5.9 Des éléments complémentaires (ex. : graphique, illustration, schéma, support sonore ou visuel, tableau) | | | | | ★ OL | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ |

| Exemples de genres dont la séquence ou la conduite dominante est explicative | Exemples de genres dont la séquence ou la conduite explicative est secondaire |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Article de vulgarisation scientifique Chapitre d'un manuel de science et technologie ou de sciences humaines Documentaire scientifique | <ul style="list-style-type: none"> Exposé explicatif Texte d'analyse d'un journal ou d'un autre média Documentaire sociologique |

| | | | | | | | | |
|---|-------------------|---|---|--|-----------------------------|----------------------------|---|---|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | <p>La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année.</p> <p>La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite.</p> <p>Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête.</p> | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est explicative | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | | |
| 1 Reconnaît et utilise les caractéristiques qui distinguent les différents genres de la dominante explicative | | | | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ |
| 2 Se représente la conduite discursive ou la séquence textuelle descriptive comme une structure servant à présenter le <i>pourquoi</i> ou le <i>comment</i> d'une réalité | | | | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ |
| 3 Reconnaît et utilise les genres à dominante explicative dans l'intention d'informer ou de s'informer | | | | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|--|----------------|----------------|----------------|-----------------------------|----------------------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est explicative | | | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle |
| 4 | Reconnaît et assure l'organisation du discours ou du texte à dominante explicative par : | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e | |
| 4.1 | Le titre neutre ou évocateur; l'absence assez fréquente de titre | | | ★ LÉ | | | | |
| 4.2 | Les différentes façons d'amener le sujet de l'explication dans une introduction, s'il y a lieu | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.2.1 | Un énoncé ou une phrase qui suscite l'attention ou qui crée le contact avec la ou le destinataire (ex. : <i>Le chômage augmente au Canada depuis des années. Vous vous demandez pourquoi?</i>) | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.2.2 | Le questionnement au sujet d'un fait inexpliqué, d'un phénomène qui pose problème : par une question implicite ou explicite en <i>pourquoi</i> ou en <i>comment</i> (ex. : <i>Pourquoi l'acupuncture est-elle efficace?</i>) ou par une question équivalente à un pourquoi ou à un comment (ex. : <i>D'où viennent les microbes?</i>) | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.2.3 | La description de la réalité qui pose problème | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.2.4 | La constatation d'une conception inadéquate (incomplète, dépassée, fausse) ou la justification du besoin d'explication | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.3 | Le développement en <i>parce que</i> et l'enchaînement de causalité par la chaîne explicative | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.3.1 | Un plan par succession de causes-conséquences : a → b → c → d (ex. : séisme sous-marin → vague géante → inondations → pertes en vies humaines) | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.3.2 | Un plan par addition de causes produisant une conséquence : a1 + a2 + a3 → b (ex. : mauvaises récoltes + chômage + crise politique → soulèvement populaire) | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.4 | Les procédés d'étayage utiles à l'explication | | | | | | | |
| 4.4.1 | La définition de termes techniques ou scientifiques par l'emploi d'un générique et d'un spécifique, par exemple | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.4.2 | La reformulation à l'aide de paraphrases ou de synonymes introduits ou non par <i>autrement dit, c'est-à-dire, etc.</i> | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.4.3 | L'exemplification ou l'analogie pour rendre concret un raisonnement ou un élément d'explication | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.4.4 | L'illustration (par des schémas, des dessins, des graphiques, avec une légende) des renseignements nécessaires ou complémentaires | | | ★ OLÉ | | | | |

| | | | | | | | |
|---|-------------------|---|--|--|-----------------------------|----------------------------|--|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est explicative | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | |
| 4.4.5 La comparaison par l'utilisation de termes comparatifs (ex. : <i>autant que, comme, semblable</i>), de verbes (ex. : <i>ressembler, s'apparenter à</i>) ou de figures (comparaison, métaphore), par l'emploi de la subordonnée de comparaison pour faire ressortir des ressemblances ou des différences entre deux phénomènes, et par l'emploi de termes qui expriment la restriction (ex. : <i>mais, excepté, sauf</i>) | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.4.6 La citation et sa ponctuation appropriée | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.5 La conclusion, s'il y a lieu | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.5.1 La conclusion, généralement absente | | | ★ OLÉ | | | | |
| 4.5.2 Une réponse synthétique à la question à l'aide d'organisateurs textuels ayant une valeur de synthèse (ex. : <i>en résumé, bref, finalement</i>) et de leur ponctuation appropriée | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5 Reconnaît et utilise des ressources langagières et culturelles pour expliquer | | | | | | | |
| 5.1 Celles qui expriment la cause et la conséquence | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5.1.1 Le lexique indiquant la cause et la conséquence (ex. : <i>l'origine, la source, le résultat, l'effet, entraîner, résulter</i>), dont les marqueurs de relation (ex. : <i>en effet, voilà pourquoi, aussi, si bien que</i>) | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5.1.2 Le groupe verbal participial complément du nom ou du pronom (ex. : <i>les études soutenant cette hypothèse</i>) | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5.1.3 Les phrases coordonnées ayant la même fonction, avec les conjonctions de coordination <i>car, alors que, donc, c'est-à-dire</i> , etc., et la ponctuation appropriée | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5.1.4 La phrase subordonnée complément de phrase à valeur de cause, de conséquence ou de but ainsi que la ponctuation et le mode verbal appropriés | | | | | | | |
| 5.1.4.1 Sous une forme complète (ex. : cause : <i>... parce que l'autobus n'arrive pas</i> ; conséquence : <i>... si bien que la perte d'emplois a été massive</i>) | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5.1.4.2 Sous une forme réduite en un groupe verbal participial (ex. : cause : <i>L'autobus n'arrivant pas, je...</i> ; conséquence : <i>... entraînant une perte d'emplois massive</i>) | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5.1.5 La phrase subordonnée corrélatrice à valeur de conséquence et de comparaison | | | ★ OLÉ | | | | |

| | | | | | | | |
|---|-------------------|---|---|-----------|-----------------------------|----------------------------|--|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | <p>La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête.</p> | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est explicative | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | |
| 5.1.6 La ponctuation : les deux-points qui servent à établir un rapport de causalité | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5.2 Les phrases de forme impersonnelle ou passive | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5.2.1 Impersonnelle | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5.2.2 Passive | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5.2.2.1 L'accord du participe passé (ex. : <i>Les athlètes ont été félicités par leur entraîneur.</i>) | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5.3 La précision et l'exactitude des informations | | | | | | ★ OLÉ | |
| 5.3.1 L'utilisation d'un vocabulaire technique ou scientifique (mots de composition savante), de néologismes et de termes synthétiques | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5.3.2 L'emploi de discours rapportés (citation et discours indirect) dont l'exactitude a été vérifiée | | | ★ OLÉ | | | | |
| 5.3.3 Le recours à des sources écrites, sonores et visuelles, avec mention précise de leur origine (3 ^e secondaire) et dans le respect des conventions régissant la citation (4 ^e et 5 ^e secondaire) | | | → OLÉ | ★→ OLÉ | ★ OLÉ | | |

| Exemples de genres dont la séquence ou la conduite dominante est justificative | Exemples de genres dont la séquence ou la conduite justificative est secondaire |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Commentaire appréciatif ou interprétatif Commentaire critique sur une réalité Critique d'un film Exposé critique Chronique d'influence Essai | <ul style="list-style-type: none"> Justification de la réponse à une question Justification d'un raisonnement grammatical Justification de son opinion dans une publication sur les médias sociaux Capsule Web littéraire (<i>booktube</i>) |

| Légende : | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
|--|---|----------------------|----------------|----------------|----------------|
| Contenus associés aux genres dont la dominante est justificative | 1 ^{er} cycle | 2 ^e cycle | | | |
| 1 | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 1 Reconnaît et utilise les caractéristiques qui distinguent les différents genres à dominante justificative | → OLÉ | ★ OLÉ | „ | „ | „ |
| 2 Se représente la conduite discursive ou la séquence textuelle justificative comme une structure servant à rendre recevables les raisons qui fondent le propos | → OL | ★ OL | „ | „ | „ |
| 3 Reconnaît et utilise les genres à dominante justificative dans l'intention de fonder ou d'influencer une façon de penser ou d'agir | → OLÉ | ★ OLÉ | „ | „ | „ |
| 4 Reconnaît et assure l'organisation du discours ou du texte à dominante justificative par : | | | | | |
| 4.1 Le titre, neutre ou évocateur, s'il est présent | | ★ LÉ | „ | „ | „ |
| 4.2 Un propos (une affirmation, un jugement) à justifier et les raisons qui fondent ce propos | | | | | |
| 4.2.1 Relevant d'un domaine du savoir : la justification grammaticale | | | | | |
| 4.2.1.1 Le propos (ex. : dans la phrase « <i>Les feuilles tombent tôt cet automne</i> », le groupe nominal <i>cet automne</i> est complément de phrase) | ★ OL | ★ OLÉ | „ | „ | „ |
| 4.2.1.2 Les étapes du raisonnement grammatical avec les données pertinentes et exactes (ex. : verbalisation du recours aux manipulations syntaxiques qui permettent d'identifier le groupe nominal <i>cet automne</i> comme un complément de phrase) | ★ O | „★ OE | „ | „ | „ |

| | | | | | | | | |
|--|---|---|---|--|--|--|-----------------------------|----------------------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est justificative | | | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle |
| 4.2.2 Relevant de la subjectivité : l'interprétation et l'appréciation critique d'un discours ou d'un texte | | | | | | | 1 ^{re} | 2 ^e |
| 4.2.2.1 Le propos, soit une interprétation, soit un commentaire (ex. : <i>Ce livre intéressera les garçons de mon âge.</i>) | | | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.2.2.2 La ou les raisons qui fondent le propos et la justification de ce dernier par : | | | | | | | ... | ... |
| 4.2.2.2.1 L'établissement de liens entre une interprétation et un discours ou un texte, ou entre un commentaire et l'effet de l'œuvre sur la lectrice ou le lecteur (ex. : le sentiment provoqué par la lecture, le lien établi avec son expérience personnelle) | | | | | | | ★ OLÉ | ... |
| 4.2.2.2.2 L'établissement de liens entre un commentaire et un ou plusieurs aspects de l'œuvre (ex. : thème, intrigue, façon de décrire les personnages), avec prise d'appui sur le discours ou le texte ou comparaison avec une autre œuvre, citation à l'appui, si nécessaire (ex. : <i>Les garçons s'identifieraient aux personnages masculins en raison de leurs qualités de débrouillardise et de courage. Par exemple, dans l'événement X, page Y, on trouve...</i>) | | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.3 | Les procédés d'étayage utiles à la justification : la définition, la comparaison, l'exemplification, la citation (sans nécessairement que soient respectées les conventions qui régissent la citation, et ce, jusqu'en 4 ^e secondaire) | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.4 | La concision du discours ou du texte, par la seule présentation des informations pertinentes, soit celles qui fondent le propos | | | | | | → OLÉ | ★→ OLÉ |
| 4.5 | La conclusion : reformulation du propos qui a été justifié, s'il y a lieu | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 5 Reconnaît et utilise des ressources langagières et culturelles pour justifier | | | | | | | | |
| 5.1 | Les marques énonciatives qui renvoient à l'énonciatrice ou à l'énonciateur, telles que les groupes incidents (ex. : <i>selon mes sources</i>) et les phrases incidents (ex. : <i>L'information libre existe de moins en moins, c'est du moins ce que je pense.</i>) ainsi que la ponctuation appropriée | | | | | | → OL | ★ OL |
| 5.2 | Les mots qui révèlent la subjectivité de l'énonciatrice ou de l'énonciateur : des figures pour amplifier, atténuer, comparer et mettre en évidence, soit la répétition (ex. : <i>là où ça compte, là où ça blesse</i>) ainsi que la comparaison et la métaphore courantes ou littéraires (ex. : <i>Il se sent comme un poisson dans l'eau. Ce politicien est un vrai renard.</i>) | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |

| | | | | | | |
|--|---|---|----------------|----------------------------|----------------|----------------|
| Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ↗ : Réutilisation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
| | L : Lire des textes variés | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| | É : Écrire des textes variés | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est justificative | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | | |
| 5.2.1 Les raisons de justifier et leur développement par : | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 5.2.1.1 Des phrases de forme : | | | | | | |
| 5.2.1.1.1 Négative (restrictive) (ex. : <i>Il n'y a que</i> lui qui sera présent.) | | | ★ OLÉ | ★ | ★ | ★ |
| 5.2.1.1.2 Emphatique (ex. : <i>C'est</i> lui qui sera présent. <i>L'automne, c'est</i> ma saison préférée. <i>Ce qui</i> m'enrage, <i>c'est</i> le commérage.) et la ponctuation appropriée | | | | ★ OLÉ | ★ | ★ |
| 5.2.1.2 Des phrases coordonnées au moyen de conjonctions de coordination exprimant les valeurs suivantes : | | | | | | |
| 5.2.1.2.1 La cause (ex. : <i>car</i>) et la ponctuation appropriée | | | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ | ★ |
| 5.2.1.2.2 La comparaison (ex. : <i>comme</i>) et la ponctuation appropriée | | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ | ★ | ★ |
| 5.2.1.2.3 La conséquence (ex. : <i>donc</i>) et la ponctuation appropriée | | | → OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ |
| 5.2.1.3 Des phrases subordonnées et leurs conjonctions de subordination exprimant les valeurs suivantes : | | | | | | |
| 5.2.1.3.1 La cause (ex. : <i>parce que</i> (2 ^e secondaire), <i>sous prétexte que</i>) | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ | ★ |
| 5.2.1.3.2 La comparaison (ex. : <i>aussi que</i> , <i>autant que</i> , <i>de même que</i>) | | | | ★ OLÉ | ★ | ★ |
| 5.2.1.3.3 La justification (ex. : <i>attendu que</i> , <i>comme</i> , <i>étant donné que</i> , <i>puisque</i>) et la ponctuation appropriée | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ |
| 5.2.1.4 Des phrases subordonnées | | | | | | |
| 5.2.1.4.1 Qui occupent la fonction de complément indirect du verbe | | | | | | |
| 5.2.1.4.1.1 La phrase subordonnée complétive en <i>que</i> , complément indirect du verbe (ex. : <i>Je me souviens que tu avais rendez-vous avec la directrice.</i>) | | | ★ OLÉ | ★ | ★ | ★ |
| 5.2.1.4.1.2 La phrase subordonnée complétive exclamative indirecte (ex. : <i>Je sais combien Marie de l'Incarnation est une figure importante de notre histoire.</i>), avec construction et ponctuation appropriées | | | | ★ OLÉ | ★ | ★ |

| | | | |
|------------------|---|---|---|
| Légende : | → : Appropriation ★ : Consolidation ⤵ : Réutilisation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. |
|------------------|---|---|---|

| Contenus associés aux genres dont la dominante est justificative | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | | |
|---|-----------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------|----------------------|
| | 1^{re} | 2^e | 3^e | 4^e | 5^e |
| 5.2.1.4.2 La phrase subordonnée complétive interrogative indirecte, avec construction et ponctuation appropriées | | | ★ OLÉ | ⤵ | ⤵ |
| 5.2.1.4.3 La langue standard à l'oral ex. : *Je ne me souviens pas de qu'est-ce que tu as dit. / Je ne me souviens pas de ce que tu as dit.) | | | ★ OLÉ | ⤵ | ⤵ |
| 5.2.1.4.4 Qui sont juxtaposées ou coordonnées (ex. : <i>Parce qu'il a beaucoup plu et qu'il a beaucoup venté</i> , la rivière Richelieu a envahi les terres agricoles.) | | | | ★ OLÉ | ⤵ |

| Exemples de genres dont la séquence ou la conduite dominante est argumentative | Exemples de genres dont la séquence ou la conduite justificative est secondaire |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Caricature • Chanson engagée • Débat • Éditorial | <ul style="list-style-type: none"> • Lettre ouverte • Message publicitaire • Poésie engagée • Texte d'opinion argumentée |

| Légende : | → : Appropriation ★ : Consolidation ⤵ : Réutilisation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. |
|---|---|---|---|
| Contenus associés aux genres dont la dominante est argumentative | | 1^{er} cycle | 2^e cycle |
| 1 Reconnaît et utilise les caractéristiques qui distinguent les différents genres à dominante argumentative | | 1 ^{re} | 2 ^e |
| 2 Se représente la conduite discursive ou la séquence textuelle argumentative comme une structure servant à influencer, à convaincre ou à persuader quelqu'un | | | ★ OLÉ |
| 3 Reconnaît et utilise les genres à dominante argumentative dans l'intention d'influencer une façon de penser ou d'agir | | | ★ OLÉ |

| | | | | | | |
|--|---|--|-----------------------------|----------------------------|----------------------|----------------------|
| Légende : <ul style="list-style-type: none"> → : Appropriation ★ : Consolidation ⤵ : Réutilisation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | <p>La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête.</p> | | | | |
| | L : Lire des textes variés | | | | | |
| | ⤵ : Écrire des textes variés | | | | | |
| | | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est argumentative | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | | |
| | | | 1^{re} | 2^e | 3^e | 4^e |
| | | | | | | 5^e |
| 4 Reconnaît et assure l'organisation du discours ou du texte à dominante argumentative par : | | | | | | |
| 4.1 Le titre | | | | | ★ LÉ | ★ LÉ |
| 4.2 L'introduction du sujet de la controverse | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.2.1 La mise en contexte, qui situe le sujet de la controverse dans un cadre général (sujet amené), s'il y a lieu | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.2.2 La présentation du sujet, qui annonce la controverse sur laquelle portera la thèse défendue (sujet posé), s'il y a lieu | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.2.3 L'annonce des grandes articulations de ses propos (présentation d'un plan, sujet divisé) lorsque l'ampleur et la complexité du développement le justifient | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.3 La thèse | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.3.1 Présentée de manière explicite au début (ex. : lettre ouverte, débat) | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.3.2 Présentée de manière explicite à la fin (ex. : lettre ouverte, texte d'opinion argumentée, message publicitaire) | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.3.3 Présentée de manière implicite (ex. : message publicitaire, caricature, reportage) | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.4 Les arguments et leur étayage soutenant la thèse | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.4.1 Les procédés d'étayage utiles à l'argumentation | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.4.1.1 Les procédés appuyés sur un fondement (ex. : une croyance, une expérience, un fait vérifiable (indication des sources), une valeur ou une vérité scientifique) | | | | | → OL | ★ OLÉ |
| 4.4.1.2 Les procédés appuyés sur l'expertise d'une personne ou d'un groupe | | | | | | |
| 4.4.1.2.1 La distinction des différents énonciateurs et énonciatrices de propos rapportés alors qu'ils sont difficilement repérables parce qu'ils sont nombreux et que leurs propos relèvent de situations d'énonciation différentes (ex. : <i>Un journaliste (1) rapporte que le ministre (2) a annoncé ce matin le plan de relance préparé en réponse à une demande des agriculteurs (3) qui s'inquiétaient, en janvier dernier, de l'absence de relève.</i>) | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |

| | | | | | | |
|---|---|---|----------------|----------------------------|----------------|----------------|
| Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ▷ : Réutilisation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
| | L : Lire des textes variés | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| | É : Écrire des textes variés | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| | | ★ | ★ | ★ | ★ | ★ |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est argumentative | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | | |
| 4.4.1.2.2 L'énonciatrice ou l'énonciateur générique : les recherches, l'histoire, la rumeur, le proverbe, l'opinion publique, etc. (ex. : <i>L'histoire a montré que les inventions ont souvent plusieurs auteurs.</i>) | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 4.4.1.3 La stratégie argumentative, où chaque énoncé fait partie d'une chaîne causale d'apparence objective : l'explication argumentative pour défendre sa thèse | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.4.1.3.1 L'établissement d'un lien de causalité | | | | | ★ LÉ | ★ OLÉ |
| 4.4.1.3.2 Le recours à un procédé d'étayage | | | | | ★ LÉ | ★ OLÉ |
| 4.4.1.3.3 La démonstration de l'intérêt de la thèse en guise de conclusion de l'explication argumentative | | | | | ★ LÉ | ★ OLÉ |
| 4.4.1.4 La stratégie argumentative : la réfutation pour rejeter, refuser ou nier la thèse adverse et mieux défendre la sienne | | | | | → OL | ★ OLÉ |
| 4.4.1.4.1 Réfutation des contre-arguments, suivie de la thèse, puis des arguments qui l'étayent | | | | | → OL | ★ OLÉ |
| 4.4.1.4.2 Présentation des arguments en faveur de la thèse, suivie de la contre-thèse, puis de la réfutation des contre-arguments | | | | | → OL | ★ OLÉ |
| 4.4.1.4.3 Procédés de réfutation, comme déclarer la thèse adverse dépassée ou y déceler des contradictions, opposer une exception, pousser un raisonnement à l'absurde, avancer des hypothèses pour mieux rejeter les conclusions qui en découlent, concéder pour mieux affirmer sa thèse (ex. : lettre ouverte, débat) | | | | | → OL | ★ OLÉ |
| 4.4.1.4.4 Irrecevabilité de la thèse réfutée et défense de la thèse en conclusion d'une réfutation | | | | | ★ LÉ | ★ OLÉ |
| 4.5 La conclusion : thèse annoncée ou rappelée (selon sa présence ou non dans l'introduction), rappel des étapes du raisonnement (synthèse) ou élargissement du débat (ouverture), s'il y a lieu | | | | | ★ LÉ | ★ OLÉ |
| 5 Reconnaît et utilise des ressources langagières et culturelles pour argumenter | | | | | | |
| 5.1 Les phrases subordonnées | | | | | ★ LÉ | ★ LÉ |
| 5.1.1 La phrase subordonnée relative déterminative et explicative : différence et ponctuation | | | | | | ★ LÉ |

| | | | | | | | |
|---|-------------------|---|---|--|-----------------------------|----------------------------|---------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est argumentative | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | |
| 5.1.2 La phrase subordonnée complétive ayant la fonction de complément du nom (ex. : <i>La preuve que l'univers est infini serait irréfutable.</i>) | | | | | | ★ LÉ | |
| 5.1.3 La phrase subordonnée complétive ayant la fonction d'attribut du sujet (ex. : <i>Le fait est qu'il n'est pas venu.</i>) | | | | | ★ LÉ | | ★ LÉ |
| 5.2 Dans une explication argumentative | | | | | | | |
| 5.2.1 Les procédés d'étayage et le lexique propres à l'explication, en particulier celui exprimant la cause, la conséquence et la comparaison (ex. : <i>lettre ouverte</i>) | | | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | |
| 5.2.2 La phrase subordonnée de conséquence (ex. : <i>de telle manière que</i>) ainsi que la ponctuation et le mode verbal appropriés | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | |
| 5.2.3 Le point-virgule pour établir un rapport de simultanéité ou de parallélisme | | | | | | → LÉ | |
| 5.3 Dans une réfutation | | | | | | | |
| 5.3.1 La phrase subordonnée complément de phrase à valeur d'opposition (ex. : <i>tandis que</i>) et de condition (ex. : <i>si, en admettant que</i>) ainsi que la ponctuation appropriée | | | | | → OL | ★ OLÉ | |
| 5.4 Les conventions pour citer et indiquer des références | | | | | | | |
| 5.4.1 Les points de suspension entre crochets ([...]) pour indiquer qu'un passage a été omis | | | | | → LÉ | ★ LÉ | |
| 5.4.2 Les crochets pour apporter une modification assurant la cohérence de la citation dans le contexte | | | | | | → LÉ | |
| 5.4.3 Les crochets pour apporter une précision étrangère à l'auteur (ex. : « <i>Marie Laberge [la peintre] tient une exposition...</i> ») | | | | | → L | → LÉ | |
| 5.4.4 Le mot <i>sic</i> entre crochets ([sic]) pour signaler une erreur de l'auteur ou de la citation | | | | | | → LÉ | |
| 5.4.5 L'indication des sources (livres, revues, Web) exactes des discours rapportés avec le degré de précision requis dans la situation, soit en intégrant l'information dans le texte, soit en insérant une note de bas de page | | | | | ★ L | ★ LÉ | |
| 5.5 Les marques énonciatives qui renvoient à l'énonciatrice ou à l'énonciateur | | | | | | | |
| 5.5.1 Les phrases interrogatives qui ne s'adressent pas directement à la ou au destinataire (ex. : <i>Comment est-il possible que ces enfants aient autant de difficulté à décrocher leur diplôme?</i>) (interrogation rhétorique) | | | | | ★ OLÉ | | ★ LÉ |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------|---|---|--|-----------------------------|----------------------------|----------------|----------------|----------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | | |
| Contenus associés aux genres dont la dominante est argumentative | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | | | |
| 5.5.2 Les registres de langue : l'emploi de la langue familière ou populaire (ex. : <i>Sa sœur débarque chez elle demain.</i>) ou soutenue (ex. : <i>Dirais-je...</i>), ou d'autres langues (ex. : <i>Of course</i>), pour créer un effet | | | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 5.5.3 Le sens des pronoms | | | | | | | | → OL | ★ OLÉ |
| 5.5.3.1 Le pronom <i>on</i> pour marquer la distanciation de l'énonciatrice ou de l'énonciateur, taire l'identité d'un adversaire ou ne pas avoir à préciser l'agent d'une position rejetée | | | | | | | | ★ OL | ★ OLÉ |
| 5.5.3.2 Le pronom <i>nous</i> pour montrer l'adhésion de plusieurs personnes à son propos | | | | | | | | ★ OL | ★ OLÉ |
| 5.6 Les mots et la ponctuation qui révèlent la subjectivité de l'énonciatrice ou de l'énonciateur et qui manifestent ses rapports avec son propos | | | | | | | | | |
| 5.6.1 Un vocabulaire connoté péjorativement ou méliorativement : des noms connotés (ex. : <i>turpitude, insanité</i>) ou avec suffixe (ex. : <i>vantard, paperasse</i>); des adjectifs connotés (ex. : <i>tonitruant, inconcevable, incontestable, excessif</i>), avec suffixe (ex. : <i>blondasse, brouillonne, blanchâtre, rarissime</i>) ou avec préfixe (ex. : <i>C'est superchic</i>); des adverbes (ex. : <i>impitoyablement, heureusement</i>); des interjections (ex. : <i>Hélas! / Bravo! / Chapeau!</i>); des expressions figées expressives (ex. : <i>accoucher d'une souris</i>); des verbes (ex. : <i>bavarder, jacasser, caqueter plutôt que parler</i>) | | | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 5.6.2 Des verbes de connaissance (ex. : <i>apprendre, démontrer, supposer</i>), d'opinion (ex. : <i>croire, se figurer, sentir</i>), de parole (ex. : <i>avouer, laisser entendre, prétendre, prétexter</i>), de sentiment (ex. : <i>déplorer, redouter, se réjouir</i>) | | | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 5.6.3 Des auxiliaires de modalité pour exprimer l'obligation ou la prescription (ex. : <i>falloir</i>), la nécessité (ex. : <i>devoir</i>), la possibilité (ex. : <i>pouvoir</i>), la certitude, l'incertain (ex. : <i>savoir, paraître, sembler</i>) | | | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 5.6.4 Une valeur de distanciation : conditionnel de l'indicatif (ex. : <i>Le chiffre 13 serait un signe de malheur.</i>) | | | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 5.6.5 Une valeur d'atténuation : le futur de l'indicatif, l'imparfait de l'indicatif et le conditionnel de l'indicatif (ex. : <i>Vous fermerez — pour fermez — la lumière avant de partir. / Je venais — pour Je viens — vous consulter. / Je voudrais — pour Je veux — vous voir.</i>), présent de l'indicatif (ex. : <i>On se tait tout de suite! — pour Taisez-vous!</i>) | | | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |

| Légende : → : Appropriation ★ : Consolidation ↗ : Réutilisation O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
|--|---|-----------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------|
| Contenus associés aux genres dont la dominante est argumentative | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | |
| | | 1^{re} | 2^e | 3^e | 4^e |
| 5.6.6 Des adverbes exprimant le doute (ex. : <i>peut-être, sans doute</i>), la certitude (ex. : <i>évidemment, certainement</i>), l'appréciation (ex. : <i>bizarrement</i>), la probabilité (ex. : <i>probablement</i>) | | | | → OLÉ ★ OLÉ | |
| 5.6.7 Les marqueurs de relation (ex. : <i>bien sûr, en dépit de, certes</i>) | | | | | → OL ★ OLÉ |
| | | | | | |
| 5.6.8 Les phrases coordonnées où l'élément concédé est le thème de l'énoncé et est placé en premier (ex. : <i>J'accepte tout à fait ce que vous venez de dire, mais...</i>), des phrases subordonnées (ex. : <i>Quoique vous ayez raison, vous n'arriverez pas à le convaincre avec un tel argument...</i>) ainsi que la ponctuation appropriée | | | | | → OL ★ OLÉ |
| | | | | | |
| 5.6.9 Les phrases incidentes (ex. : <i>je le reconnaiss volontiers</i>) ou les groupes incidents (ex. : <i>à tout le moins</i>) avec les parenthèses ou les tirets | | | | | → OLÉ ★ OLÉ |
| | | | | | |
| 5.6.10 La ponctuation expressive | | | | | |
| 5.6.10.1 Le point d'exclamation dans des phrases déclaratives (ex. : <i>Je t'aime! / Et ils pensent vraiment s'en sortir ainsi!</i> (critique ou sarcasme); <i>Quelle franchise!</i> (ironie); <i>Vous l'ignorez!</i> (confrontation)) | | | | | → L ★ LÉ |
| | | | | | |
| 5.6.10.2 Les points de suspension (ex. : <i>Il part... avec elle...</i> (étonnement, désaveu); <i>Les Jeux olympiques seraient dominés par l'argent...</i> (critique ou doute)) | | | | | → L ★ LÉ |
| | | | | | |
| 5.6.10.3 Le point d'interrogation dans des phrases déclaratives (ex. : <i>Il l'aime tant?</i> Pour exprimer le doute; <i>Vous l'ignorez?</i> pour exprimer la surprise) | | | | | → L ★ LÉ |
| | | | | | |
| 5.7 Les marques énonciatives qui renvoient à la ou au destinataire et qui manifestent les rapports entre l'énonciatrice ou l'énonciateur et sa ou son destinataire | | | | | |
| 5.7.1 Des pronoms personnels et des déterminants possessifs de la 2^e personne (ex. : <i>Ne croyez-vous pas que...</i> (respect par le vouvoiement); <i>tu n'es pas sans savoir</i> (connivence); <i>Soupes-tu avec ton François?</i> (familiarité)) | | | | | → OL ★ OLÉ |
| | | | | | |
| 5.7.2 Des phrases impératives et interrogatives, des apostrophes qui s'adressent à la ou au destinataire pour souligner le contact, la proximité (ex. : <i>Imaginez... / Ne croyez-vous pas que...? / Pensez à tous ces gens qui... / Vous, gens de bonne volonté! / Madame, puis-je compter sur votre générosité?</i>), et la ponctuation appropriée | | | | | → OLÉ ★ OLÉ |
| | | | | | |
| 5.7.3 Des modifications dans les règles de convenance (ex. : <i>Monsieur est-il prêt?</i>, en s'adressant à un enfant avec humour) | | | | | → OL ★ OLÉ |
| | | | | | |

Grammaire de la phrase

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

En classe, les élèves recourent consciemment à la phrase de base et aux manipulations syntaxiques. Ils évaluent les effets des choix liés à la grammaire de la phrase tant en posture de production qu'en posture de réception.

Ayant été intégrés en grande majorité dans la partie portant sur la grammaire du texte, seuls les contenus liés aux outils permettant de comprendre la langue et de l'analyser de même que ceux liés à la conjugaison se trouvent encore dans la partie de la grammaire de la phrase.

| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
|--|-------------------|---|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | 1 ^{er} cycle | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| Grammaire de la phrase | | | | | | | |
| 1 Outils pour comprendre la langue et l'analyser | | | | | | | |
| 1.1 Recourt au modèle de la phrase de base pour analyser la phrase syntaxique | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ LÉ | | |
| 1.2 Recourt aux manipulations syntaxiques pour résoudre des problèmes grammaticaux (ex. : trouver la fonction syntaxique d'un groupe ou d'une phrase subordonnée, délimiter un groupe, vérifier la structure, la ponctuation ou encore l'accord d'un verbe) | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ LÉ | | |
| 1.3 Recourt aux caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques propres à chaque classe pour identifier celle à laquelle appartient un mot | ★ LÉ | ★ LÉ | „„ | „„ | „„ | | |
| 2 Conjugaison | | | | | | | |
| 2.1 Distingue le mode et les temps qui ont une valeur temporelle (l'indicatif) de ceux qui ne situent pas dans le temps (le subjonctif, l'impératif et l'infinitif) | | → LÉ | ★ LÉ | | | | |
| 2.1.1 Les valeurs modales de l'impératif et du subjonctif pour exprimer un ordre, un souhait, etc. | | | | ★ LÉ | | | |
| 2.1.2 Les valeurs modales de certains emplois du futur et du conditionnel (ex. : <i>Ce serait la solution.</i>) | | | | ★ É | | | |
| 2.2 Les formes du verbe organisées en système | | | | | | | |
| 2.2.1 Les marques de mode-temps des verbes (sauf les verbes à l'étude en 2.3) du passé simple | → LÉ | ★ LÉ | „„ | „„ | „„ | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|-----------------------------|---------|----------------------------|--------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | |
| | ⤻ : Réutilisation | É : Écrire des textes variés | | | | |
| | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | | |
| Grammaire de la phrase | | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | |
| 2.2.2 Les marques de mode-temps des verbes (sauf les verbes à l'étude en 2.3) du passé antérieur, de l'impératif passé et du plus-que-parfait | | | → LÉ | ★ LÉ | ⤻ | ⤻ |
| 2.2.3 Les marques de mode-temps des verbes (sauf des verbes à l'étude en 2.3) du subjonctif passé | | | | | ★ LÉ | ⤻ |
| 2.2.4 Les formes (radical et terminaison) de tous les temps simples de l'indicatif et le passé composé de l'indicatif des verbes à l'étude (2.3) | | | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ É | ★ É |
| 2.2.5 Les formes des temps simples du subjonctif, de l'impératif, du participe et de l'infinitif des verbes à l'étude (2.3) | | | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ É | ★ É |
| 2.2.6 Les temps composés des temps correspondant aux temps simples (sauf le conditionnel passé 2 ^e forme, l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif) des verbes à l'étude (2.3) | | | ★ LÉ | ★ LÉ | ★ É | ★ É |
| 2.3 Les verbes selon les temps à l'étude | | | | | | |
| 2.3.1 Verbes <i>falloir, sortir, vivre</i> | | | ★ LÉ | ⤻ | ⤻ | ⤻ |
| 2.3.2 Verbes en <i>-eler</i> et en <i>-eter</i> (ex. : <i>appeler</i> et <i>jeter</i>) | | | ★ LÉ | ⤻ | ⤻ | ⤻ |
| 2.3.3 Verbes qui ont un <i>e</i> muet (ex. : <i>acheter</i>) ou un <i>é</i> (ex. : <i>céder</i>) à l'avant-dernière syllabe | | | | ★ LÉ | ⤻ | ⤻ |
| 2.3.4 Verbes qui doublent le <i>r</i> au futur et au conditionnel (ex. : <i>courir, mourir, voir</i>) | | | | ★ LÉ | ⤻ | ⤻ |
| 2.3.5 Verbes <i>boire</i> et <i>haïr</i> | | | | | ★ LÉ | ⤻ |
| 2.3.6 Verbes en <i>-indre</i> et en <i>-soudre</i> (ex. : <i>craindre, peindre, résoudre</i>) | | | | | ★ LÉ | ⤻ |
| 2.3.7 Verbes en <i>-oir</i> (ex. : <i>émoivoir, décevoir, recevoir, s'asseoir</i>) | | | | | ★ LÉ | ⤻ |
| 2.3.8 Verbes <i>vaincre, convaincre, rompre, corrompre et interrompre</i> | | | | | ★ LÉ | ⤻ |

Lexique et orthographe lexicale

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'écrit. Prêter attention au lexique permet de relever divers indices de la culture de l'énonciatrice ou de l'énonciateur et de son intention de communication. Les connaissances

lexicales liées à la formation des mots et à la relation entre eux contribuent à la compréhension du sens à donner au discours ou au texte.

En posture de production, les élèves se voient enseigner le lexique en prenant conscience de sa place dans un système langagier généralement cohérent, dont il faut apprendre le fonctionnement et l'organisation pour devenir des communicatrices ou des communicateurs compétents. Leur vocabulaire s'élargissant au fil des années, les élèves puissent 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, variété et éloquence.

| Lexique | 1^{er} cycle | | | | | 2^e cycle | | | | |
|---|-----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------------|------------|------------|------------|------------|
| | 1^{re} | 2^e | 3^e | 4^e | 5^e | OLÉ | OLÉ | OLÉ | OLÉ | OLÉ |
| 1 Evolution de la langue et formation des mots | | | | | | | | | | |
| 1.1 Étymologie | | | | | | ★ OLÉ | „„ | „„ | „„ | „„ |
| 1.1.1 Se représente l'étymologie comme l'étude de l'origine des mots | | | | | | ★ OLÉ | „„ | „„ | „„ | „„ |
| 1.1.2 Reconnaît l'influence d'autres langues sur le lexique | | | | | | ★ OLÉ | „„ | „„ | „„ | „„ |
| 1.1.3 Se représente les rectifications orthographiques comme une évolution de la langue française | | | | | | ★ OLÉ | „„ | „„ | „„ | „„ |
| 1.2 Néologisme | | | | | | | | | | |
| 1.2.1 Se représente un néologisme comme une acception, une expression ou un mot de création relativement récente désignant une conception ou une réalité nouvelle | | | | | | ★ OLÉ | „„ | „„ | „„ | „„ |
| 1.2.2 Comprend la création de nouveaux mots : néologisme (ex. : <i>biodéfense</i> , <i>cyberart</i> , <i>nuagisable</i>) | | ★ L | ★ → OL É | ★ OLÉ | | „„ | „„ | „„ | „„ | „„ |

| | | | | | | | |
|--|-------------------|---|--|----------|----------|----------|----------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | | | | | | |
|  : Réutilisation | | L : Lire des textes variés | | | | | |
|  : Écrire des textes variés | | É : Écrire des textes variés | | | | | |
| Lexique | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| 1.2.3 Évalue l'effet de sens (ex. : technicité, impression d'avant-garde, effet de mode) | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 1.3 Dérivation | | | | | | | |
| 1.3.1 Se représente la dérivation comme un procédé de création d'un mot à l'aide d'un préfixe ou d'un suffixe | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.3.2 Reconnaît et utilise les préfixes et les suffixes usuels | | ★ L | ★ LÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.3.2.1 Sens porté par le préfixe (ex. : <i>dysfonctionnel</i>) | | ★ L | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.3.2.2 Préfixes qui marquent une position ou un mouvement dans l'espace (ex. : <i>en-</i> , <i>em-</i> (dans); <i>ante-</i> , <i>pré-</i> (avant); <i>post-</i> (après); <i>rétro-</i> (en arrière); <i>trans-</i> (à travers)) | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.3.2.3 Préfixes et suffixes qui sont généralement associés à des classes grammaticales (ex. : <i>réalisme</i> , <i>réaliste</i>) ou au genre des noms (ex. : <i>bouchée</i> , <i>beauté</i>) | | ★ L | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.3.2.4 Préfixes et suffixes qui servent à former des mots exprimant une caractéristique (ex. : <i>disjoint</i> , <i>flatteur</i> , <i>imperceptible</i> , <i>punissable</i> , <i>punitif</i> , <i>rareté</i> , <i>savamment</i> , <i>surgelé</i>) ⁸ | | ★ L | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.3.3 Reconnaît et choisit les mots qui révèlent la subjectivité de l'énonciatrice ou de l'énonciateur | | | | → OL | ★ OLÉ | ❖ | |
| 1.3.3.1 Préfixes à valeur méliorative : <i>hyper-</i> ou <i>super-</i> (ex. : <i>hyperfroid</i> , <i>superchouette</i>) | | | | → OL | ★ OLÉ | ❖ | |
| 1.3.3.2 Suffixes à valeur méliorative <i>-issime</i> (ex. : <i>rarissime</i>) | | | | → OL | ★ OLÉ | ❖ | |
| 1.3.3.3 Suffixes à valeur péjorative : <i>-asse</i> (ex. : <i>molasse</i>), <i>-onne</i> (ex. : <i>brouillonne</i>), <i>-âtre</i> (ex. : <i>blanchâtre</i>), <i>-ard</i> (ex. : <i>chauffard</i>) | | | | → OL | ★ OLÉ | ❖ | |
| 1.3.4 Reconnaît et utilise, s'il y a lieu, les compositions savantes (ex. : <i>anthropologue</i> , <i>granivore</i> , <i>francophile</i> , <i>misanthrope</i>) | | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | |
| 1.4 Procédés de composition | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |

⁸ À l'exception des préfixes *dé-*, *dés-*, *il-*, *im-*, *in-*, *ir*, *r-*, *re-* et *ré-*, qui sont vus au primaire, de même que des suffixes *-ain*, *-aine*, *-ais*, *-aise*, *-ien*, *-ienne*, *-ois* et *-oise*, qui sont liés aux noms de peuples.

| | | | | | | | | |
|---------------------|-------------------|---|--|----------|----------|----------|---|--|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | | | | | | | |
| Lexique | | 1.4.1 Se représente la composition comme un procédé de création d'un mot par la réunion de mots (ex. : <i>autoroute, arc-en-ciel, compte rendu</i>) | | | | | | |
| | | | ★ OLÉ | „ | „ | „ | „ | |
| | | | → OLÉ | ★ OLÉ | „ | „ | „ | |
| | | | | ★ OLÉ | „ | „ | „ | |
| | | | | | ★ OLÉ | „ | „ | |
| | | | | | | ★ OLÉ | „ | |
| 1.5 Abrègement | | 1.5.1 Se représente l'abrévement comme la suppression d'une partie d'un mot ou d'un syntagme | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| 1.6 Emprunt | | 1.6.1 Se représente l'emprunt comme un phénomène par lequel une langue, au cours de son histoire, intègre un mot, un groupe de mots ou un sens issus d'une autre langue | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| 2 Sens des mots | | 2.1.1 Attribue aux mots le sens approprié au contexte et distingue, à l'aide des définitions et des exemples fournis dans les dictionnaires, les différents sens possibles, s'il y a lieu | ★ OLÉ | „ | „ | „ | „ | |
| 2.1 Sens contextuel | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | „ | „ | „ | |

| | | | | | | | | |
|------------------|---|---|--|----------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------|--|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| Lexique | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | | |
| | | | 1^{re} | 2^e | 3^e | 4^e | 5^e | |
| 2.1.2 | Reconnait que certaines formulations constituent un pléonasme lexical et les évite (ex. : <i>monter en haut</i>) | | → OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | |
| 2.2 | Sens propre et figuré | | | | | | | |
| 2.2.1 | Distingue les sens propre et figuré des mots en tenant compte de l'effet produit ou à produire | | → OLÉ | → OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | |
| 2.3 | Polysémie | | | | → OL | ★ OL | ❖ | |
| 2.3.1 | Se représente la polysémie comme étant l'ensemble des sens d'un mot | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | |
| 2.3.2 | Joue avec les divers sens d'un mot pour créer un effet | | | | → OL | ★ OL | ❖ | |
| 2.4 | Homonymie | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | |
| 2.4.1 | Se représente l'homonymie comme étant la relation entre deux mots ou plus partageant la même graphie, mais ayant un sens différent | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | |
| 2.4.2 | Reconnait et distingue, en contexte, le sens attribué aux noms fréquents à double genre (ex. : <i>aide, mode</i>) ou à double nombre (ex. : <i>vacance, vacances</i>) | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | |
| 2.4.3 | Reconnait et distingue les concepts de polysémie et d'homonymie | | | → OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | | |
| 2.5 | Paronymie | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | |
| 2.5.1 | Se représente la paronymie comme étant des mots dont la graphie est similaire, mais dont le sens est distinct | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | |
| 2.5.2 | Reconnait et distingue, en contexte, les paronymes les plus fréquents (ex. : <i>éminent/imminent, conjecture/conjoncture, collision/collusion</i>) | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | |
| 2.6 | Connotation | | | | | | | |
| 2.6.1 | Reconnait le sens neutre ou connoté des mots qui contribuent à marquer le point de vue (ex. : <i>Il a dit le contraire. Il a insinué le contraire.</i>) | | | | ★ OL | ❖ | ❖ | |
| 2.7 | Figures de style et procédés stylistiques | | | | | | | |
| 2.7.1 | Les figures d'analogie et leurs effets | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|-------------------|---|---|----------|----------------------------|----------|----------|---|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | <p>La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête.</p> | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| | ⤵ : Réutilisation | É : Écrire des textes variés | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| Lexique | | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | | | |
| 2.7.1.1 La comparaison (ex. : <i>gros comme un bœuf</i>) | | | ★ OLÉ | ⤵ | ⤵ | ⤵ | ⤵ | ⤵ |
| 2.7.1.1.1 Les mots exprimant la comparaison (ex. : <i>plus que, différemment, pareil à</i>) | | | ★ OLÉ | ⤵ | ⤵ | ⤵ | ⤵ | ⤵ |
| 2.7.1.2 La métaphore (ex. : <i>André Mathieu, le Mozart québécois</i>) | | | | ★ OLÉ | ⤵ | ⤵ | ⤵ | ⤵ |
| 2.7.1.3 La personnification (ex. : <i>Le crayon rageur lui mordit les doigts. La mort s'avancait à pas lent.</i>) | | | | | ★ OLÉ | ⤵ | ⤵ | ⤵ |
| 2.7.2 Les figures d'amplification et leurs effets | | | | | | | | |
| 2.7.2.1 L'énumération (ex. : <i>un gâteau chocolaté, moelleux et savoureux</i>) | | | ★ OLÉ | ⤵ | ⤵ | ⤵ | ⤵ | ⤵ |
| 2.7.2.2 La gradation (ex. : <i>une particule minuscule, microscopique</i>) | | | | | ★ OLÉ | ⤵ | ⤵ | ⤵ |
| 2.7.2.3 L'accumulation (ex. : <i>Une clé, un stylo, un bâton de réglisse et une pièce de 10 cents, c'était là tout son trésor.</i>) | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | |
| 2.7.2.4 L'hyperbole (ex. : <i>C'est un pic, c'est un cap, c'est une péninsule!</i> (pour le nez, dans <i>Cyrano de Bergerac</i> , Edmond Rostand) / <i>Je suis crevée! / Cet ouvre-boîte est génial.</i>) | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | |
| 2.7.3 Les figures d'insistance et leurs effets | | | | | | | | |
| 2.7.3.1 La répétition (ex. : <i>là où ça compte, là où ça blesse</i>) | | | | ★ OLÉ | ⤵ | ⤵ | ⤵ | ⤵ |
| 2.7.4 Les figures d'atténuation et d'omission et leurs effets | | | | | | | | |
| 2.7.4.1 L'euphémisme (ex. : <i>un pays émergent pour un pays pauvre; votre enfant est porté à emprunter des objets sans permission pour votre enfant est porté à voler</i>) | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | |
| 2.7.4.2 La litote (ex. : <i>ça ne sent pas la rose pour ça sent mauvais; tu n'es pas trop maladroit pour tu es très habile</i>) | | | | | | → OLÉ | → OLÉ | |
| 2.7.5 Les figures de substitution et leurs effets | | | | | | | | |
| 2.7.5.1 La métonymie (ex. : <i>ces jeunes s'en vont à la mort pour ces jeunes s'en vont à la guerre</i>) | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | |
| 2.7.6 Les figures d'opposition et leurs effets | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|-------------------|---|--|----------------|-----------------------------|----------------------------|----------------|--|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| Lexique | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | | |
| | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e | |
| 2.7.6.1 L'antithèse (ex. : <i>L'histoire est belle, la réalité l'est moins. / Budget colossal, succès mitigé : le producteur est déçu.</i>) | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | | |
| 2.7.6.2 L'ironie (ex. : <i>Bravo! Toujours aussi ponctuel!</i> pour s'adresser à un éternel retardataire) | | | | | → OLÉ | → OLÉ | | |
| 2.7.6.3 L'oxymore (ex. : <i>joyeuse nostalgie; des héros ordinaires</i>) | | | | | → OLÉ | → OLÉ | | |
| 3 Usage | | | | | | | | |
| 3.1 Emprunts | | | | | | | | |
| 3.1.1 Reconnaît les anglicismes | | | | | | | | |
| 3.1.1.1 Se réfère à sa connaissance de la langue anglaise, au dictionnaire et à des sources documentaires spécialisées pour reconnaître, en contexte, les anglicismes fréquents dont l'emploi est critiqué et pour déterminer par quels mots ou expressions de la langue française ils doivent être remplacés | | → OLÉ | → OLÉ | → OLÉ | → OLÉ | ★ OLÉ | | |
| 3.1.1.2 Distingue les types d'anglicismes : lexical intégral (ex. : <i>wind shield</i>), sémantique (ex. : <i>L'homme a donné son change au mendiant.</i>) ou syntaxique (ex. : * <i>La fille qu'il a sorti avec</i> est devenue sa femme.) | | → OLÉ | → OLÉ | → OLÉ | → OLÉ | ★ OLÉ | | |
| 3.1.1.3 Reconnaît les anglicismes et les remplace, selon le contexte | | → OLÉ | → OLÉ | → OLÉ | → OLÉ | ★ OLÉ | | |
| 3.1.1.4 Ajoute des guillemets ou ajuste la typographie (ex. : <i>italique</i>) pour encadrer les emprunts occasionnels produisant un effet | | | | → OLÉ | → OLÉ | ★ OLÉ | | |
| 3.1.2 Reconnaît et utilise l'effet produit par des emprunts à d'autres langues (ex. : <i>habibi</i> (arabe), <i>padre</i> (espagnol)) | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | | |
| 3.2 Registre de langue | | | | | | | | |
| 3.2.1 Reconnaît que les registres de langue sont des usages du français et effectue le choix approprié | | | | | | | | |
| 3.2.1.1 Situe les registres par rapport au registre de référence (la norme linguistique) ayant cours dans une société donnée | | → OLÉ | ★ OLÉ | „„ | „„ | „„ | | |
| 3.2.1.2 Caractérise les registres par la présence de certaines marques lexicales, morphologiques, syntaxiques et phonologiques | | | | ★ OLÉ | „„ | „„ | | |

| | | | | | | | |
|--|-------------------|---|--|----------------|----------------------------|----------------|----------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| | ✎ : Réutilisation | É : Écrire des textes variés | | | | | |
| | | | | | | | |
| Lexique | | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | | |
| 3.2.2 Reconnaît que la norme linguistique est une règle d'usage qui varie en fonction de l'intention et de la situation de communication et qui est à la fois explicite (ex. : consignations des dictionnaires et des grammaires) et implicite (ex. : mots et expressions propres à un groupe) | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 3.2.3 Se représente le français standard en usage au Québec comme : | | ★ OLÉ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ |
| 3.2.3.1 Étant le registre de référence pour situer les autres registres de langue | | ★ OLÉ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ |
| 3.2.3.2 Étant l'usage socialement valorisé au Québec | | ★ OLÉ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ |
| 3.2.3.3 Comportant tout le vocabulaire (mots, sens, expressions) que les Québécois tendent à utiliser dans leurs échanges écrits et oraux quand ils veulent s'exprimer de façon correcte | | ★ OLÉ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ |
| 3.2.3.4 Étant présent dans les textes soignés | | ★ OLÉ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ |
| 3.2.3.5 Étant conforme aux normes de la grammaire et respectueux du code linguistique | | ★ OLÉ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ |
| 3.2.4 Tend à utiliser la langue standard (soignée) dans l'ensemble de ses communications écrites et orales et recourt, au besoin, à des procédés d'explicitation pour s'assurer d'être compris par le plus grand nombre | | ★ OÉ | ★ OÉ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ |
| 3.2.5 Reconnaît les principales caractéristiques des registres de langue : soutenu (recherché), standard (soigné) et familier dans diverses situations de communication écrite et orale | | → OL | ★ OLÉ | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ |
| 3.2.5.1 Langue familier : | | → OL | ★ OL | ✎ | ✎ | ✎ | ✎ |
| 3.2.5.1.1 Reconnaît que l'archaïsme est un sens, une expression ou un mot qui n'est plus en usage ou qui désigne une réalité révolue (ex. : <i>Sa peignure est audacieuse.</i>) | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | |
| 3.2.5.1.2 Reconnaît les distinctions entre l'emploi d'une abréviation à l'oral et à l'écrit et son effet sur le registre de langue (ex. : <i>prof</i> , <i>télé</i>) | | | | | ★ OLÉ | | ✎ |
| 3.2.5.1.3 Distingue, au besoin, les registres de langue utilisés dans la narration et le discours direct | | → OL | ★ OL | ★ OLÉ | ✎ | ✎ | ✎ |

| | | | | | | | |
|---|-------------------|---|--|----------------|-----------------------------|----------------------------|----------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Lexique | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | |
| | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 3.2.5.1.4 Reconnaît et utilise des québécoisismes ou des régionalismes (ex. : <i>varger, mopette, guenille</i>) selon le contexte | | | | | | ★ OLÉ | ... |
| 3.2.5.2 Langue soutenue (recherchée) | | | | | → OL | ★ OL | ... |
| 3.2.6 Observe, dans divers contextes, le jugement social associé au choix d'un registre de langue | | | | | → OL | ★ OL | ... |
| 3.2.7 Tient compte du registre de langue dans l'utilisation du discours rapporté indirect (reformulation, paraphrase, terme équivalent, etc.) et, au besoin, situe l'écart (contextualisation) | | | | | | → OLÉ | ... |
| 3.3 Francophonie | | | | | | | |
| 3.3.1 Reconnaît que la francophonie : | | | | | | | |
| 3.3.1.1 Est l'ensemble des populations ou des groupes de locutrices et locuteurs dont le français est la langue habituelle de communication (langue maternelle ou véhiculaire) | | | | | | ★ OLÉ | ... |
| 3.3.1.2 Est un réseau de gouvernements, de pays et d'instances officielles qui utilisent le français dans leurs travaux et leurs échanges et qui y trouvent un intérêt commun sur les plans de la culture, de la politique et de l'économie | | | | | | | ★ OLÉ |
| 3.3.2 Reconnaît les façons différentes de s'exprimer ailleurs dans la francophonie | | | | | | | → OL |
| 4 Relations de sens entre les mots | | | | | | | |
| 4.1 Analogie | | | | | | | |
| 4.1.1 Se représente l'analogie comme un rapport de sens qui tisse des liens de parenté entre les mots et qui peut prendre différentes formes (synonymie, famille de mots, etc.) | | | | | ★ OLÉ | ... | ... |
| 4.1.2 Recourt à un dictionnaire analogique dont les définitions, les exemples et les synonymes permettent de clarifier les nuances de sens de termes voisins | | | | | | → OL | ★ OL |
| 4.2 Synonymie et antonymie | | | | | | | |
| 4.2.1 Se représente le synonyme comme un mot appartenant à la même classe de mots dont le sens est parfois équivalent et, plus généralement, voisin du mot initial | | | | | ... | ... | ... |

| | | | | | | | |
|---|-------------------|---|--|----------------|----------------------------|----------------|----------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Lexique | | | 1^{er} cycle | | 2^e cycle | | |
| | | | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 4.2.2. Se représente l'antonyme comme un mot dont le sens est opposé à celui d'un autre mot appartenant à la même classe de mots (ex. : <i>ouvert/fermé, petit/grand, donner/recevoir</i>) | | | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 4.2.2 Reconnaît et utilise des synonymes et des antonymes eu égard : | | | | | | | |
| 4.2.2.1 À la nuance de sens (ex. : <i>couleur/coloris/teinte; gravir/escalader; irrespectueux/insolent/effronté</i>) | | | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ |
| 4.2.2.2 Au registre de langue (ex. : <i>automobile/voiture/bagnole/bazou; équilibré/fou dingue</i>) | | | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ |
| 4.2.2.3 Au degré d'intensité (ex. : <i>gros/éléphantesque</i>) | | | → OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 4.2.2.4 À la valeur affective (ex. : <i>fille/demoiselle; peste/chérubin</i>) | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.2.2.5 À l'aire d'emploi (ex. : <i>pédoncule/queue; net/aseptique</i>) | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 4.2.2.6 À la cooccurrence (ex. : <i>doux → tissu soyeux, parfum suave, air aimable</i>) | | | | → OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ |
| 4.2.2.7 Aux confusions courantes (ex. : <i>accusé/condamné</i>) | | | | | | → OLÉ | ★ OLÉ |
| 4.3 Champ lexical | | | | | | | |
| 4.3.1 Se représente le champ lexical comme un ensemble de mots analogiques qui s'appellent mutuellement à partir d'un thème commun | | | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 4.3.2 Reconnaît que le champ lexical ou les champs lexicaux orientent le sens à donner au message et contribuent à l'unité du discours ou du texte | | | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 4.4 Combinaison de mots | | | | | | | |
| 4.4.1 Cooccurrence lexicale : se réfère aux outils numériques ou aux dictionnaires usuels, et particulièrement aux exemples fournis, pour vérifier l'emploi et la forme des mots complexes, les cooccurrences d'un mot ainsi que la structure syntaxique d'un verbe | | | → OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 4.4.2 Reconnaît, en contexte, certaines expressions courantes que l'usage a figées (locutions, clichés, dictions, proverbes) et qui font partie de la mémoire collective des francophones | | | | | → OL | ★ OL | ★ OL |
| 4.4.2.1 Expressions figées de la francophonie | | | | | → OL | ★ OL | ★ OL |
| 4.4.2.2 Expressions québécoises | | | | | → OL | ★ OL | ★ OL |

| | | | | | | | | | |
|--|-------------------|---|---|-----------------------------|----------------------------|----------------------|----------------------|--|--|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | | | |
| | ★ : Consolidation | | | | | | | | |
| Lexique | | | | | | | | | |
| | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | | | | |
| | | | | 1^{re} | 2^e | 3^e | 4^e | | |
| | | | | | | 5^e | | | |
| 5 Orthographe lexicale | | | | | | | | | |
| 5.1 Apostrophe marquant l'élation | | | | | | | | | |
| 5.1.1 Reconnaît et utilise l'apostrophe pour marquer l'élation de la voyelle finale de <i>si</i> devant <i>il</i> et <i>ils</i> et de la voyelle finale de <i>lorsque, jusque, parce que, puisque</i> et <i>quoique</i> devant un mot commençant par une voyelle | | | | | ★ LÉ | | | | |
| | | | | | | „ | | | |
| | | | | | | „ | | | |
| | | | | | | „ | | | |
| 5.2 Majuscule de signification | | | | | | | | | |
| 5.2.1 Se réfère à une règle lexicale pour reconnaître et utiliser la majuscule | | | | | | | | | |
| 5.2.1.1 Pour les titres d'ouvrages (ex. : <i>Le petit astronaute</i> , Jean-Paul Eid) | | | | | ★ LÉ | | | | |
| | | | | | | „ | | | |
| 5.2.1.2 Pour les œuvres d'art (ex. : <i>Boléro</i> , Ravel) et les monuments (ex. : <i>la statue de Champlain</i>) | | | | | ★ LÉ | | | | |
| | | | | | | „ | | | |
| 5.2.1.3 Pour les noms d'établissements, d'événements, de fêtes, de marques de commerce, de médias d'information, etc. (ex. : <i>la visite du Parlement, la fête du Travail, une Toyota, le journal Le Monde</i>) | | | | | ★ LÉ | | | | |
| | | | | | | „ | | | |
| 5.2.1.4 Pour distinguer le sens (ex. : <i>État</i> et <i>état</i> , <i>Église</i> et <i>église</i>) | | | | | ★ LÉ | | | | |
| | | | | | | „ | | | |
| 5.2.1.5 Dans les noms complexes de lieux (ex. : <i>le mont Blanc, le boulevard Henri-Bourassa</i>) | | | | | ★ LÉ | | | | |
| 5.3 Trait d'union | | | | | | | | | |
| 5.3.1 Reconnaît et utilise le trait d'union pour lier un nom et un pronom démonstratif (ex. : <i>ce jour-là, ces enfants-ci</i>) | | | | | ★ LÉ | | | | |
| | | | | | | „ | | | |
| 5.4 Chiffre et nombre | | | | | | | | | |
| 5.4.1 Écrit en lettres les nombres de 0 à 9 ou ceux qui commencent une phrase dans un texte | | | | | ★ LÉ | | | | |
| | | | | | | „ | | | |
| 5.4.2 Se réfère aux règles lexicales du trait d'union dans les nombres | | | | | ★ LÉ | | | | |
| | | | | | | „ | | | |
| 5.4.2.1 Compare les règles lexicales du trait d'union dans les nombres de l'orthographe traditionnelle et de l'orthographe rectifiée | | | | | ★ LÉ | | | | |
| | | | | | | „ | | | |

| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
|---|-------------------|---|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Lexique | | | | | | | |
| | | | 1 ^{er} cycle | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| 5.4.3 Se réfère aux règles lexicales de l'orthographe des nombres qui contiennent <i>vingt</i> et <i>cent</i> multipliés (ex. : <i>Trois cents</i> personnes se sont présentées à cette activité. / Il existe environ <i>cent vingt</i> espèces de cet animal.) | | ★ OLÉ | ☆ OLÉ | ☆ OLÉ | ☆ OLÉ | ☆ OLÉ | ☆ OLÉ |
| 5.5 Euphonie | | | | | | | |
| 5.5.1 Reconnaît et utilise le trait d'union en présence du <i>t</i> euphonique des verbes dont le sujet pronominal est postposé (ex. : <i>Te convainc-t-il?</i>); accorder une attention particulière à la construction de <i>va-t'en</i> | | → LÉ | ★ LÉ | ☆ OLÉ | ☆ OLÉ | ☆ OLÉ | ☆ OLÉ |
| 5.5.2 Reconnaît et utilise le changement euphonique de forme devant un mot commençant par une voyelle (ex. : <i>nouveau/nouvel, fou/fol, beau/bel, vieux/vieil, ce/cet</i>) | | → OLÉ | ★ OLÉ | ☆ OLÉ | ☆ OLÉ | ☆ OLÉ | ☆ OLÉ |
| 5.5.3 Reconnaît et utilise le changement euphonique de l'adverbe <i>tout</i> (ex. : <i>Elle était tout impressionnée. / Elle était toute nerveuse.</i>) | | | | → LÉ | ★ LÉ | ☆ OLÉ | ☆ OLÉ |

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 afin de 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.

| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé si le contexte s'y prête. | | | | | |
|-------------------------|---|---|--|-----------------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | É : Écrire des textes variés | 1 ^{er} cycle | 2 ^e cycle | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| Éléments verbaux | | | | | | | | |
| 1 | Reconnaît et utilise les marques verbales qui créent des conditions propices à l'écoute et à la prise de parole : | | | | | | | |
| 1.1 | Les marqueurs de relations sociales permettant d'entrer en relation avec les autres : salutations (<i>Bonjour!</i>), forme d'adresse officielle (<i>Monsieur le Président</i>), formelle (<i>Mademoiselle</i>), informelle (<i>mon cheri</i>), familiale (<i>les jeunes</i>), etc. | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ |
| 1.2 | Le métadiscours permettant de commenter son propos, de s'autocorriger ou de corriger une autre personne (ex. : <i>il aurait été mieux de dire...</i>), d'éliminer à l'avance une erreur d'interprétation (ex. : <i>au sens figuré...</i>), de reformuler le propos (ex. : <i>en d'autres mots</i>), etc. | → O | ★ O | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ |
| 1.3 | Les phatèmes, soit les mots ou les énoncés servant à maintenir l'attention (ex. : <i>hein, écoute, n'est-ce pas, vous savez...</i>) | | | → O | ★ O | ☒ | ☒ | ☒ |
| 1.4 | Les procédés métalinguistiques propres à la communication orale offrant une aide à la compréhension | | | | | | | |
| 1.4.1 | La reformulation métalinguistique (ex. : <i>en d'autres mots, si je reformule</i>) | → O | → O | ★ O | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ |
| 1.4.2 | La reprise totale ou partielle de l'énoncé (ex. : <i>J'ai détesté ce film! →Tu as détesté ce film? ou Détesté?</i>) | | | → O | ★ O | ☒ | ☒ | ☒ |

| | | | | | | | | |
|-------------------------|--|---|---|-----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | | |
| Éléments verbaux | | | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle |
| | | | | 1^{re} | 2^e | 3^e | 4^e | 5^e |
| 1.5 | Les règles qui régissent le droit de parole | | | | | | | |
| 1.5.1 | Les signaux de synchronisation permettant de reprendre des propos pour enchaîner (reprise diaphonique) (ex. : <i>C'est un groupe nominal. / Un groupe nominal, oui, mais sur quoi te bases-tu pour affirmer cela?</i>) ou de rapporter des propos (reprise polyphonique) (ex. : <i>Tu dis que c'était « dommage », mais le crois-tu vraiment?</i>) | → O | → O | ★ O | ... | ... | ... | ... |
| 1.5.2 | Le chevauchement, soit la prise de parole simultanée | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 2 | Reconnaît et utilise les marques d'oralité qui distinguent la prise de parole spontanée de la récitation et de l'oralisation de l'écrit | | | | | | | |
| 2.1 | Les déictiques spatiaux (ex. : <i>Prends ça et viens par ici. Entrez par cette porte!</i>), personnels (ex. : <i>Toi, reste à la cloche s'il te plaît</i>) et temporels (ex. : <i>Je pourrais te rappeler ce soir ou demain matin.</i>) | | | → O | ★ O | | | |
| 3 | Reconnaît et utilise les marques grammaticales et lexicales à l'oral | | | | | | | |
| 3.1 | Les désinences entendues à l'oral (ex. : <i>grand/grande, ouvert/ouverte, journal/journaux, est/sont, ce/cette</i>) | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 3.2 | La distinction de la liaison (ex. : <i>Les enfants</i> sont endormis) par l'enchaînement (ex. : <i>Je vais partir avec toi.</i>) | → O | ★ O | ... | ... | ... | ... | ... |
| 3.3 | Les types de liaisons | | | | | | | |
| 3.3.1 | Les liaisons obligatoires (ex. : <i>Quelles adorables créatures! / Ces histoires sont farfelues. / Tout y est!</i>) | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 3.3.2 | Les liaisons interdites (ex. : <i>Le poulet</i> était trop cuit. / <i>Les hamacs</i> sont enfin installés.) | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 3.3.3 | Les liaisons facultatives (ex. : <i>Ils ont raconté des contes étonnantes. / C'est trop intense pour moi. / Vous dormirez ici.</i>) | | | → O | ★ O | | | |
| 4 | Reconnaît et utilise, le cas échéant, les marques syntaxiques qui indiquent des spécificités liées au discours | | | | | | | |
| 4.1 | L'appui du discours qui peut servir de ponctuation à l'oral (ex. : <i>bon, donc, voilà, OK</i>) | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 4.2 | Les différents types de disfluence permettant d'observer ce phénomène courant à l'oral : l'amorce complétée (ex. : <i>C'est une très <u>b... belle</u> maison.</i>), l'amorce inachevée (ex. : <i>Cette histoire est vraiment <u>tou...</u></i> (touchante)), l'amorce modifiée (ex. : <i>Tu es <u>tou... souvent</u> en retard.</i>), l'autocorrection (ex. : <i>Regarde la grosse... le gros avion!</i>), le faux départ; l'hésitation; la parenthèse (ex. : <i>J'ai pensé vous proposer – personne ne sera étonné – de manger maintenant.</i>), la réitération (ex. : <i>J'ai eu peur <u>de...de... de</u> te perdre.</i>) | → O | ★ O | ... | ... | ... | ... | ... |
| 4.4 | L'interjection (ex. : <i>Super! / Sérieux?</i>) | | → O | ★ O | ... | ... | ... | ... |
| 4.5 | Le mot-énoncé (ex. : <i>oui, non, si, soit</i>) | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

| | | | |
|------------------|---|---|--|
| Légende : | → : Appropriation ★ : Consolidation ❖ : Réutilisation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées L : Lire des textes variés É : Écrire des textes variés | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrits. 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 paraverbaux (prosodiques et vocaux) | 1^{er} cycle | 2^e cycle | | | |
|---|-----------------------------|----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | | 1^{re} | 2^e | 3^e | 4^e |
| 1 Reconnaît le rôle des éléments paraverbaux à l'écoute et les utilise pour soutenir sa prise de parole | | | | | |
| 1.1 L'accent d'insistance visant à souligner une humeur ou une émotion | | | → O | ★ O | ❖ |
| 1.2 Le débit | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.3 L'intonation | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.4 Les différents types de pauses : respiratoire (pour reprendre son souffle), grammaticale (pour indiquer la fin d'une intervention ou d'une idée), virtuelle (pour indiquer le sens d'un mot) (ex. : <i>la tension/l'attention</i>) et d'hésitation (silencieuse ou sonore) | ★ O | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.5 La prononciation | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.6 Le volume (intensité de la voix) | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 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 d'encouragement ou démontrant son écoute | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |

| Éléments non verbaux | 1^{er} cycle | 2^e cycle | | | |
|--|-----------------------------|----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | | 1^{re} | 2^e | 3^e | 4^e |
| 1 Reconnaît et utilise les marques non verbales qui créent des conditions propices à l'écoute ou à la prise de parole | | | | | |
| 1.1 Le déplacement, la disposition spatiale, la distance et la gestion de l'espace | ★ O | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.2 Les gestes | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.3 La mimique | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.4 La posture | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.5 Le regard | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 1.6 Le silence | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 2 Reconnaît et utilise le matériel qui soutient l'écoute et la prise de parole | | | | | |
| 2.1 En portant attention aux caractéristiques d'un support (ex. : lisibilité, maniabilité, pertinence) | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| 2.2 Selon les avantages et les inconvénients des types de supports (ex. : outil numérique, support audio, support audiovisuel, support textuel, support visuel) ou des environnements numériques | ★ O | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |

Outils de soutien à l'apprentissage

Les outils de référence ont considérablement évolué au fil des ans. Autrefois exclusivement imprimés, ils se présentent maintenant souvent 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.

| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il peut être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
|--|---|---|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | 1 ^{re} | 2 ^e | 3 ^e | 4 ^e | 5 ^e |
| Outils de soutien à l'apprentissage | | | | | | | |
| 1 | Dictionnaires numériques et imprimés | | | | | | |
| 1.1 | Utilise un dictionnaire encyclopédique illustré (mots de la langue, noms propres et images) pour obtenir l'information suivante : renseignements encyclopédiques, distinctions de sens, orthographe | ★ LÉ | „ | „ | „ | „ | „ |
| 1.2 | Utilise un dictionnaire de langue pour obtenir l'information suivante : | | | | | | |
| 1.2.1 | Les sens propre et figuré des mots | ★ LÉ | ★ LÉ | „ | „ | „ | „ |
| 1.2.2 | Les divers sens d'un mot (polysémie) | ★ LÉ | ★ LÉ | „ | „ | „ | „ |
| 1.2.3 | L'origine et la famille étymologiques d'un mot | → LÉ | ★ LÉ | „ | „ | „ | „ |
| 1.2.4 | Les constructions possibles d'un mot : ses cooccurrences (ex. : <i>apporter son lunch</i> , mais non <i>son chien</i> ; <i>partir tôt</i> , <i>partir mal</i> , <i>partir du constat...</i>) | | → LÉ | ★ LÉ | „ | „ | „ |
| 1.3 | Utilise un dictionnaire analogique ou méthodique pour connaître les champs lexicaux et les familles de mots, et pour accroître son vocabulaire | | → LÉ | ★ LÉ | „ | „ | „ |
| 1.4 | Utilise des dictionnaires spécialisés : dictionnaire des synonymes et antonymes, des anglicismes, des cooccurrences, des mots nouveaux, etc. | | | → LÉ | ★ LÉ | „ | „ |
| 2 | Guide de conjugaison numérique ou imprimé | | | | | | |
| 2.1 | Fonctionnement d'un guide de conjugaison | ★ OÉ | „ | „ | „ | „ | „ |

| | | | | | | | |
|--|-------------------|---|--|----------|-----------------------------|----------------------------|---|
| Légende : | → : Appropriation | O : Communiquer oralement selon des modalités variées | La représentation de la progression d'un contenu par une seule étoile signifie que l'appropriation et la consolidation ont lieu au cours d'une même année. La présence d'une étoile pour chacune des années signifie qu'il y a consolidation des contenus selon la dominante des genres prescrite. Une case vide indique que le contenu n'est pas à enseigner, mais qu'il <i>peut</i> être abordé <i>si</i> le contexte s'y prête. | | | | |
| | ★ : Consolidation | L : Lire des textes variés | | | | | |
| Outils de soutien à l'apprentissage | | | | | 1^{er} cycle | 2^e cycle | |
| 3 Grammaire numérique ou imprimée | | | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ★ OLÉ | ❖ | ❖ |
| 4 Outils et fonctions numériques d'aide à la rédaction et à la correction orthographique | | | | | | | |
| 4.1 Se familiarise avec le fonctionnement d'un correcteur orthographique | → É | ★ É | ❖ | ❖ | ❖ | | |
| 4.2 Recourt à un correcteur orthographique pour vérifier la qualité de sa langue écrite | | → É | ★ É | ❖ | ❖ | ❖ | |
| 4.3 Recourt aux différentes fonctions d'aide à la rédaction (varier les mots, vérifier la syntaxe par rétroaction vocale) pour améliorer la qualité de son texte | | | | | → É | ★ É | |
| 5 Ressources numériques spécialisées en langue (ex. : Office québécois de la langue française) | | | | | ★ OLÉ | ❖ | |

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

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 bulletins⁹, 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 bulletin¹⁰.

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, le personnel enseignant peut évaluer les acquis des élèves afin d'ajuster sa

⁹ Voir les 1^{er} et 3^e alinéas de l'article 30.2 du *Régime pédagogique* à ce sujet.

¹⁰ En ce qui concerne la fréquence de communication des résultats, voir l'article 30.1 du *Régime pédagogique*.

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.

¹¹ 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

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 élèves¹¹, 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.

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*

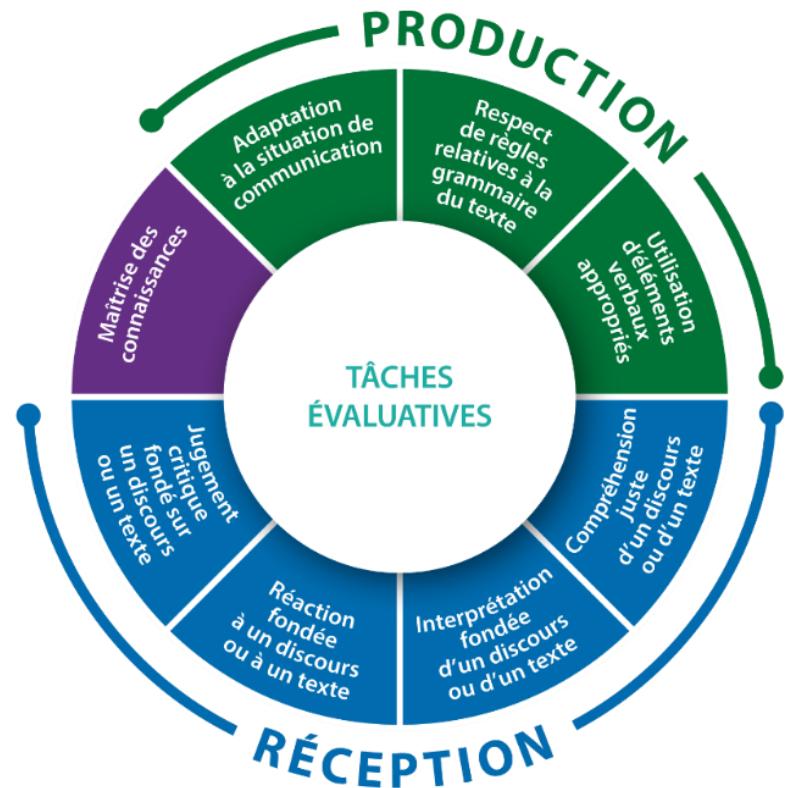
Pondération de la compétence pour la constitution de la note au bulletin

À venir¹².

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.



¹² 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 - Genre et forme appropriés au regard de l'intention - Prise en compte des caractéristiques de la ou du destinataire - Pertinence du point de vue adapté - Constance du point de vue - Prise en compte des contraintes et des conditions de réalisation de la tâche déterminées par le contexte de communication (ex. : durée attendue) - 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 • Contenu approprié au regard de la tâche <ul style="list-style-type: none"> - Pertinence du contenu - Suffisance du contenu - Justesse du contenu - Respect de la propriété intellectuelle <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reformulation appropriée des idées issues de discours ou de textes sources ▪ Présence des sources • Personnalisation du discours ou du texte à l'aide de son bagage langagier et culturel <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation de ressources langagières et culturelles qui visent à produire des effets et à susciter l'intérêt de la ou du destinataire - Choix ou formulation du contenu qui témoigne d'un traitement personnel des discours ou des textes sources, ou du sujet |
| | Respect de règles relatives à la grammaire du texte | <ul style="list-style-type: none"> • Organisation appropriée du discours ou du texte <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la structure globale attendue - Marques d'organisation appropriées • Progression appropriée de l'information <ul style="list-style-type: none"> - Ajout continu d'informations nouvelles - Enchaînement approprié des informations <ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence des informations essentielles permettant de les relier de manière adéquate ▪ Position appropriée des informations selon ce qui précède ou ce qui suit ▪ Présence des organisateurs textuels et des marqueurs de relation essentiels ▪ Justesse des liens établis par les organisateurs textuels et les marqueurs de relation ▪ Utilisation de ressources langagières et culturelles diverses favorisant la fluidité et les relations étroites entre les informations |

Compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*

| Posture | Critère d'évaluation | Précisions |
|------------|---|--|
| Production | Respect de règles relatives à la grammaire du texte (suite) | <ul style="list-style-type: none"> • Reprise appropriée de l'information <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation de substituts dont le référent est univoque - Correspondance entre les marques de genre, de nombre ou de personne d'un pronom ou d'un déterminant et celles de son référent - Variété des mots et des expressions employés comme substituts - Présence de substituts contribuant à enrichir, à préciser, à reformuler, à condenser ou à résumer l'information • Non-contradiction <ul style="list-style-type: none"> - Absence de contradiction entre les éléments du discours ou du texte - Harmonisation des temps verbaux |
| | 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 et des expressions - Variété des mots et des expressions (à l'exclusion des mots et des expressions employés comme substituts) - Registre de langue approprié des mots et des expressions • Construction appropriée des énoncés <ul style="list-style-type: none"> - Construction appropriée de l'énoncé - Construction appropriée des groupes syntaxiques - Construction appropriée de la juxtaposition, de la coordination et de la subordination • Marques lexicales et grammaticales audibles appropriées <ul style="list-style-type: none"> - Présence appropriée des liaisons - Variation appropriée des marques de genre, de nombre, de personne et de temps - Utilisation appropriée des auxiliaires de conjugaison - Forme appropriée des participes passés |
| | 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*

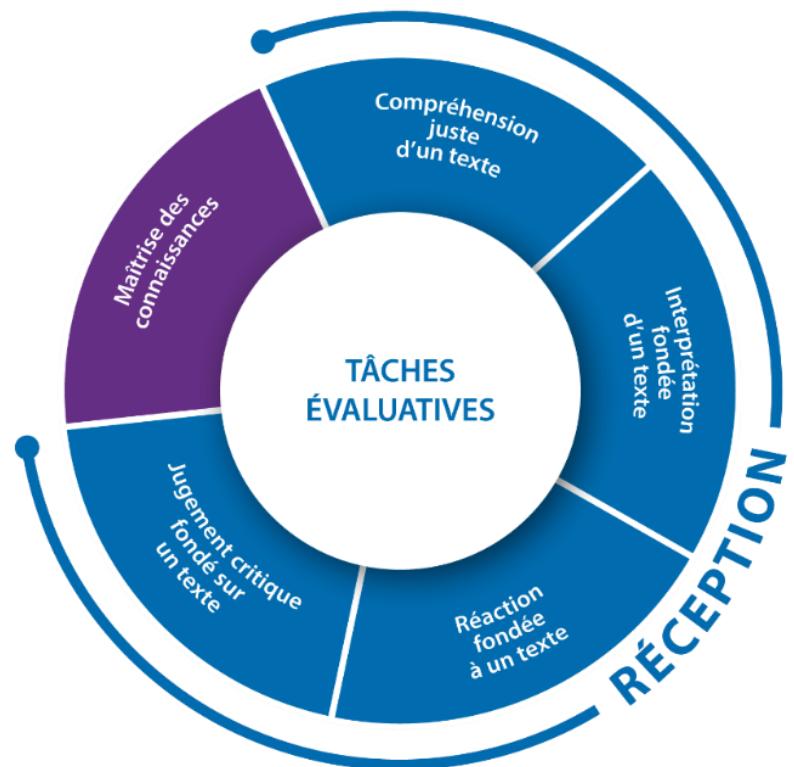
Pondération de la compétence pour la constitution de la note au bulletin

À venir¹³.

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.



¹³ 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 | 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 |
| | 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.

Évaluation de la compétence *Écrire des textes variés*

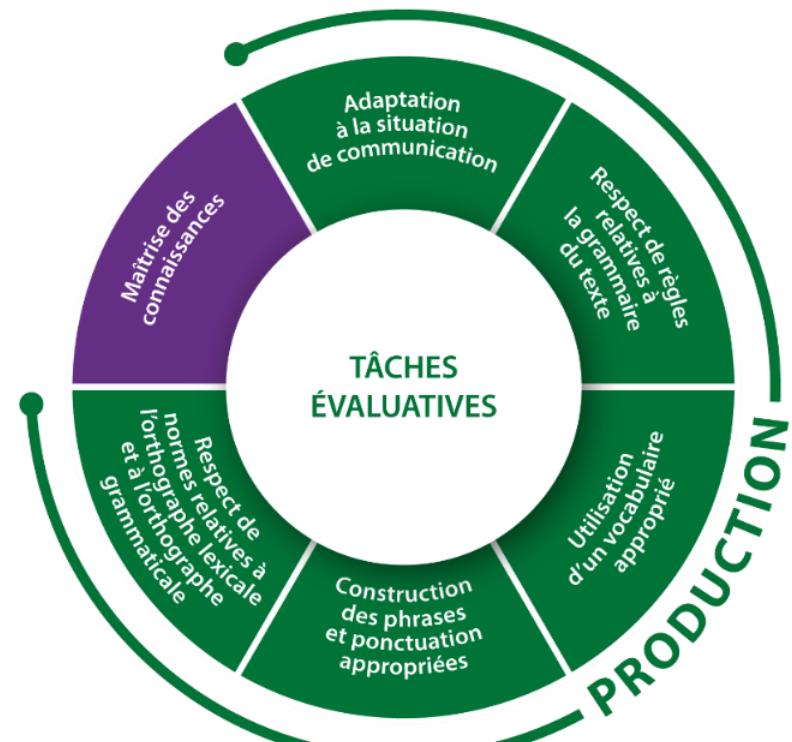
Pondération de la compétence pour la constitution de la note au bulletin

À venir¹⁴.

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.



¹⁴ 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 - Genre et forme appropriés au regard de l'intention - Prise en compte des caractéristiques de la ou du destinataire - Pertinence du point de vue adopté - Constance du point de vue - Prise en compte des contraintes et des conditions de réalisation de la tâche déterminées par le contexte de production (ex. : nombre de mots attendu, support utilisé, délai imparti) • Contenu approprié au regard de la tâche <ul style="list-style-type: none"> - Pertinence du contenu - Suffisance du contenu - Justesse du contenu - Respect de la propriété intellectuelle <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reformulation appropriée des idées issues de discours ou de textes sources ▪ Présence des sources • Personnalisation du texte à l'aide de son bagage langagier et culturel <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation de ressources langagières et culturelles qui visent à produire des effets et à susciter l'intérêt de la ou du destinataire - Choix ou formulation du contenu qui témoigne d'un traitement personnel des discours ou des textes sources, ou du sujet |
| | Respect de règles relatives à la grammaire du texte | <ul style="list-style-type: none"> • Organisation appropriée du texte <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la structure globale attendue - Marques d'organisation appropriées • Progression appropriée de l'information <ul style="list-style-type: none"> - Ajout continu d'informations nouvelles - Enchaînement approprié des informations <ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence des informations essentielles permettant de les relier de manière adéquate ▪ Position appropriée des informations selon ce qui précède ou ce qui suit |

| Compétence <i>Écrire des textes variés</i> | | |
|--|--|---|
| Posture | Critère d'évaluation | Précisions |
| Production | Respect de règles relatives à la grammaire du texte (suite) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence des organisateurs textuels et des marqueurs de relation essentiels ▪ Justesse des liens établis par les organisateurs textuels et les marqueurs de relation ▪ Utilisation de ressources langagières et culturelles diverses favorisant la fluidité et les relations étroites entre les informations • Reprise appropriée de l'information <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation de substituts dont le référent est univoque - Correspondance entre les marques de genre, de nombre ou de personne d'un pronom ou d'un déterminant et celles de son référent - Variété des mots et des expressions employés comme substituts - Présence de substituts contribuant à enrichir, à préciser, à reformuler, à condenser ou à résumer l'information • Non-contradiction <ul style="list-style-type: none"> - Absence de contradiction entre les éléments du texte - Harmonisation des temps verbaux |
| | Utilisation d'un vocabulaire approprié | <ul style="list-style-type: none"> • Justesse des mots et des expressions • Précision des mots et des expressions • Variété des mots et des expressions (à l'exclusion des mots et des expressions employés comme substituts) • Registre de langue approprié des mots et des expressions |
| | 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 - Construction appropriée de la juxtaposition, de la coordination et de la subordination • Ponctuation appropriée |
| | 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"> - Conformité de la graphie des mots à celle attestée dans les dictionnaires - Respect des règles et des conventions liées à l'orthographe lexicale • Respect de normes relatives à l'orthographe grammaticale <ul style="list-style-type: none"> - Marques de genre et de nombre du nom appropriées au contexte |

| Compétence <i>Écrire des textes variés</i> | | |
|--|--|--|
| Posture | Critère d'évaluation | Précisions |
| Production | Respect de normes relatives à l'orthographe lexicale et à l'orthographe grammaticale (suite) | <ul style="list-style-type: none"> - Accords appropriés dans les groupes et entre les groupes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accords appropriés dans le groupe nominal et le groupe pronominal ▪ Accords régis par le sujet appropriés ▪ Accords régis par le complément direct du verbe appropriés - Conjugaison appropriée <ul style="list-style-type: none"> ▪ Terminaison appropriée ▪ Choix approprié de l'auxiliaire de conjugaison |
| | 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 ET PRÉCISIONS COMPLÉMENTAIRES

À venir.

ANNEXE 2 : STRATÉGIES

À venir.

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

À venir.

ANNEXE 4 : CONVENTIONS POUR CITER DES SOURCES

À venir.

Programme de formation de l'école québécoise