LE CURRICULUM DE L'ONTARIO

Français

9e année
cours décloisonné (FRL1W)

2023

Ontario

La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substituts sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitut en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

© Imprimeur du Roi pour l'Ontario, 2023

Le personnel enseignant doit savoir qu'à l'exception du cours de français de 9e année de 2023 (FRL1W), le programme-cadre de français de 10e année de 2007 et le programme-cadre de français de 11e et 12e année de 2007 restent en vigueur. Tous les cours de français de la 10e à la 12e année continuent d'être fondés sur ces documents. Toutes les références à la 9e année qui apparaissent dans *Le curriculum de l'Ontario – Français, 9e et 10e année, édition révisée*, 2007 et *Le curriculum de l'Ontario – Français, 11e et 12e année, édition révisée, 2007* ont été remplacées par *Le curriculum de l'Ontario – Français, 9e année* (2023). À partir de septembre 2023, le nouveau cours décloisonné remplacera le cours Français, 9e année, cours théorique (FRA1D). Ce cours a expiré à la fin de l'année scolaire 2022–2023.

Versions :

Date	**Description**
Le 20 juin 2023	Publication du nouveau cours de français de 9e année décloisonné (FRL1W). Ce cours remplace le cours théorique de français de 9e année (FRA1D).

Table des matières

Introduction **5**
Préface 5
Vision et objectifs 5
La place du cours de français dans le curriculum 7
Principes sous-jacents du cours de français de 9e année 9
Éléments du cours de français de 9e année **11**
Survol 11
Cours de français, de la 9e à la 12e année 11
Attentes et contenus d'apprentissage 15
Domaines d'étude du cours de français de 9e année 16
Considérations concernant la planification du cours de français **21**
Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en français 21
Planification du cours de français de 9e année pour les élèves ayant des besoins particuliers 29
Planification du cours de français de 9e année pour favoriser l'apprentissage du français 31
Rôle de la bibliothèque de l'école 33
Place des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de la langue française 33
Planification d'apprentissage, de carrière et de vie 34
Les programmes spécialisés et la Majeure Haute Spécialisation 35
Apprentissage interdisciplinaire et intégré en français 36
Évaluation et communication du rendement de l'élève **37**
La grille d'évaluation du rendement en français, 9e année 37
Attentes et contenus d'apprentissage par domaine **43**
A. Établissement de liens et mise en application en littératie 43
B. Notions fondamentales de la langue 47
C. Compréhension : Comprendre des textes et y réagir 71
D. Rédaction : Expression d'idées et création de textes 75
Annexe. Continuum des apprentissages linguistiques pour la lecture et l'écriture, de la 1re à la 9e année, attente B3 ..... **78**
Glossaire **99**

An equivalent publication is available in English under the title: *English, Grade 9, De-streamed (ENL1W), 2023.*

Introduction

Préface

Cette publication présente le cours obligatoire de français de 9e année de 2023 (FRL1W). Ce cours remplace les deux cours de 9e année décrits dans *Le curriculum de l'Ontario – Français, 9e et 10e année, édition révisée, 2007*. À compter de septembre 2023, tous les programmes de français de 9e année seront fondés sur les attentes et les contenus d'apprentissage décrits sur ce site Web.

Le cours de français de la 9e année est fondé sur la conviction que toutes les élèves et tous les élèves peuvent réussir lorsqu'elles et ils développent de solides connaissances et des habiletés en langue et en littératie. Des connaissances et habiletés fondamentales en communication orale et écrite sont nécessaires pour appuyer des habiletés plus complexes, telles que la pensée critique et la résolution de problèmes. Cette publication fournit au personnel enseignant un guide complet pour soutenir le développement et l'approfondissement de ces connaissances et habiletés essentielles chez chaque élève.

En plus des considérations décrites dans cette mise en contexte, toutes les sections sous l'onglet Planification s'appliquent à ce cours. Le personnel enseignant devrait s'assurer de prendre en compte et de mettre en œuvre ces sections d'ordre général, ainsi que les sections qui apparaissent ci-dessous.

Vision et objectifs

La littératie est essentielle à la réussite; elle a une incidence sur les résultats scolaires et est associée à la santé physique, émotionnelle, sociale et économique. Le cours de français de 9e année vise à appuyer les élèves à développer et à approfondir les connaissances et les habiletés en langue et en littératie nécessaires pour réussir dans les études et dans la vie, et à les encourager à vivre l'expérience de la joie et des possibilités que l'apprentissage de la littératie peut susciter.

La langue est le fondement de la pensée, de la communication et de l'apprentissage. Les élèves ont besoin de connaissances linguistiques pour comprendre des idées et de l'information, interagir socialement, s'informer sur leurs champs d'intérêt et d'études, s'exprimer clairement et faire la démonstration de leurs acquis. Lorsqu'elles et ils apprennent à communiquer en utilisant la langue avec clarté et précision et selon divers modes de communication et médias, les élèves deviennent capables de s'épanouir hors des murs de l'école et de poursuivre leur acquisition de connaissances tout au long de leur vie.

Le développement des connaissances et des habiletés en littératie est intégré à l'ensemble du curriculum de l'Ontario et il est au cœur du programme de français. Le cours de français de 9e année met l'accent sur l'enseignement systématique et explicite, fondé sur les résultats de recherches en éducation, qui appuie les élèves dans leur développement et approfondissement des connaissances et des habiletés fondamentales incluant la communication orale, la lecture, l'écriture, la grammaire, le vocabulaire, la fluidité et la compréhension. L'enseignement systématique des connaissances et des habiletés fondamentales revêt une importance capitale. Il doit suivre une séquence soigneusement planifiée pour présenter de nouveaux concepts, des connaissances et des habiletés. De plus, cet

enseignement doit se dérouler dans des contextes déterminés et significatifs où les élèves sont plongés dans de riches expériences de littératie qui cultivent le plaisir d'apprendre. Ces expériences doivent être fondées sur des relations harmonieuses entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève.

De nombreuses études montrent que de solides habiletés en communication orale sont essentielles à la réussite scolaire et professionnelle, ainsi qu'à la santé socioémotionnelle. La communication orale renvoie à un ensemble complexe d'habiletés qui comprennent la communication verbale (écouter, comprendre et parler) et la communication non verbale (p. ex., le langage corporel, les expressions faciales, les gestes). Dans la salle de classe, l'enseignante ou l'enseignant doit offrir aux élèves des moments où se met en place une communication intentionnelle reposant sur un vocabulaire déterminé et des contextes riches d'interaction, car celle-ci peut les aider à améliorer leurs habiletés à l'oral. Il est important de donner aux élèves la possibilité d'écouter un large éventail de textes oraux, y compris des chansons, des débats, des conversations et des présentations. Les habiletés en communication orale sont essentielles pour le développement de la littératie, des connaissances, de la pensée symbolique, de l'autorégulation, de l'identité, de l'autonomie sociale, de l'autoréflexion et de l'apprentissage de l'élève tout au long de la vie.

Des études montrent qu'il existe un lien étroit entre le développement de la communication orale et des habiletés de compréhension en lecture et en écriture. Par exemple, les élèves peuvent atteindre un bon niveau de compréhension en lecture lorsqu'elles et ils sont en mesure à la fois de recourir à leurs habiletés et connaissances en communication orale et d'identifier les mots écrits avec précision et fluidité. La communication orale continue d'avoir une incidence sur la maîtrise de la lecture à mesure que les élèves progressent à l'école et acquièrent un vocabulaire de plus en plus étendu. Il faut toutefois savoir que le processus d'acquisition de la lecture est différent pour les élèves dont la langue première est la langue des signes québécoise (LSQ). Pour ces élèves, les approches plurilingues comme stratégies d'enseignement (LSQ et français) peuvent être utilisées pour développer la bilittératie entre LSQ et le français, ou en tant que langue seconde ou additionnelle.

Le cours de français de 9e année offre aux élèves de nombreuses occasions de continuer à développer la fluidité et leur compréhension en lecture. Un programme de lecture complet et rigoureux apprend aux élèves à lire de manière compétente et critique, et leur donne l'occasion de lire un éventail de textes pour le plaisir de la lecture, de découvrir de nouvelles informations, de se découvrir et d'enrichir leur vie. Le personnel enseignant utilise des textes qui reflètent la diversité des élèves dans la salle de classe, des cultures canadiennes et mondiales, y compris celles des Premières Nations, des Métis et des Inuit.

Dans le cadre du cours de français, les élèves ont l'occasion de lire différents types de textes et de se fixer des objectifs d'apprentissage pour leur lecture. Cela permet de développer et d'alimenter leur curiosité et leur enthousiasme pour la lecture. En plus du matériel soigneusement sélectionné par le personnel enseignant afin d'appuyer les objectifs d'apprentissage, il faut offrir aux élèves un vaste éventail de textes écrits susceptibles de les intéresser. Ainsi, la littératie favorise le développement de soi des élèves et de leurs identités uniques et communes. La littératie encourage aussi une profonde valorisation de la diversité de l'expérience et de l'expression humaines.

S'appuyant sur le programme-cadre de français de la 1re à la 8e année, le cours de français de 9e année continue d'offrir de solides bases en lecture et en écriture, et cible l'enseignement de ces deux habiletés de manière interdépendante, de sorte qu'une habileté renforce l'autre. Le cours permet aux élèves d'exploiter le pouvoir de l'écrit et d'intégrer des habiletés en littératie de niveau supérieur. Les élèves apprennent à chercher, à synthétiser et à organiser l'information afin de rédiger des textes courants et

littéraires qui rendent compte de leurs réflexions, sentiments et idées. La lecture et l'écriture permettent aux élèves de comprendre et de raconter des histoires sur leurs communautés, leurs cultures et leurs histoires, exprimant ainsi leur sens de la citoyenneté mondiale ou leur engagement personnel. Grâce à la lecture et à l'écriture, les élèves deviennent plus réceptifs à des idées et des perspectives nouvelles et variées, et apprennent à réfléchir de manière autonome et critique. Elles et ils apprennent ainsi à convaincre et à se laisser convaincre, et à distinguer la vérité de la désinformation et la mésinformation. La littératie a un pouvoir de transformation qui les pousse à réaliser leurs espoirs et leurs rêves.

Les apprenantes et apprenants du français qui connaissent le succès et la confiance en soi possèdent en commun les caractéristiques suivantes :

- Avoir des compétences linguistiques fondamentales précises et bien intégrées.
- Comprendre clairement lorsqu'elles et ils lisent, écoutent, regardent, parlent, écrivent et illustrent efficacement et avec confiance.
- Établir des liens significatifs entre eux-mêmes, les écrits et le monde qui les entoure.
- Faire preuve d'esprit critique à l'égard des écrits qu'elles et ils lisent et rédigent.
- Comprendre que tous les écrits sont rédigés selon un point de vue particulier qui doit être décelé, remis en question, évalué et apprécié à sa juste valeur.
- Reconnaître l'influence culturelle des écrits ainsi que leur valeur esthétique.
- Utiliser la langue pour interagir avec les personnes et les communautés, pour favoriser leur propre développement et pour participer activement en tant que citoyennes et citoyens du monde.
- Reconnaître que l'apprentissage du français est un processus nécessaire, réfléchi et enrichissant.
- Utiliser des stratégies cognitives pour tirer des enseignements à partir de textes complexes.
- Se sentir motivés et déterminés dans la lecture, y compris à l'égard de leurs objectifs d'apprentissage.

Le cours de français de 9e année reconnaît la valeur de l'intégration de l'apprentissage en littératie dans toutes les disciplines. Les élèves doivent avoir de vraies occasions d'appliquer leurs connaissances et habiletés en langue et en littératie dans toutes les disciplines. Le cours reconnaît également le rôle important d'autres disciplines dans l'enrichissement du vocabulaire et des connaissances de base des élèves, deux axes fondamentaux dans la compréhension de la langue. En promouvant l'acquisition de solides compétences de base, le cours de français améliore l'apprentissage de chaque élève dans toutes les disciplines, ce qui favorise l'amour du savoir et ouvre la voie à la réussite future.

La place du cours de français dans le curriculum

En Ontario, en plus d'assurer la réussite scolaire des élèves, les écoles de langue française jouent un rôle indispensable dans la survie de la langue et de la culture d'expression française. Elles œuvrent dans un milieu où l'anglais est omniprésent et qui fait souvent partie du répertoire linguistique et culturel de leurs élèves. Alors que le paysage démographique de la province évolue sans cesse, les écoles continuent de s'adapter afin d'assurer une expérience scolaire favorable à une population d'élèves de plus en plus diversifiée.

Le cours de français de 9e année vise à amener les élèves :

- à connaître et à comprendre les notions fondamentales associées à la langue française, notamment la grammaire et les conventions linguistiques;
- à communiquer par l'entremise de différents médias pour décrire, expliquer, informer et raconter diverses situations de la vie quotidienne, et discuter des questions qui touchent les francophones et francophiles d'ici et d'ailleurs;
- à développer des habiletés liées à la littératie, y compris celles de la pensée critique et de la résolution de problèmes, et les habiletés relatives à l'utilisation d'outils numériques afin d'améliorer sa compréhension de divers textes et d'être capables d'en faire la production;
- à mettre en application leurs acquis à divers contextes pour former leur identité personnelle et devenir des citoyennes et citoyens informés, engagés et actifs.

Pour atteindre ces objectifs, le contexte d'apprentissage doit favoriser l'interaction verbale entre les élèves, entre les élèves et le personnel de l'école, et entre les élèves et d'autres intervenantes et intervenants. De plus, ces échanges verbaux sont mis au service des apprentissages dans toutes les disciplines. Un milieu dans lequel les contributions linguistiques des élèves sont valorisées favorise le développement de leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone et les aide à surmonter l'insécurité linguistique que peuvent vivre les jeunes locutrices et locuteurs du français en milieu minoritaire.

Par souci d'inclusivité, les élèves doivent se reconnaître dans les divers outils et ressources pédagogiques utilisés en salle de classe afin de pouvoir renforcer le lien entre l'école et l'identité personnelle. En vue de favoriser le développement de la littératie hors du milieu scolaire, le personnel enseignant encourage les élèves à lire, à écouter et à visionner des productions en français pendant leurs temps libres afin d'accroître leurs connaissances, enrichir leur vocabulaire et élargir leur vision du monde. Ceci facilite les échanges constructifs en salle de classe et mène à la réalisation de projets d'écriture significatifs et cohérents dans lesquels, par exemple, le choix d'un genre de texte, du contenu et du registre de langue convient à l'intention poursuivie et à l'auditoire ciblé.

Les élèves utilisent leur capacité à communiquer oralement en français pour apprendre à se connaître, à construire leur identité, à apprendre avec les autres et à faire état de leurs apprentissages. À l'appui du mandat de l'école de langue française, la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* (2004), articulée autour de cinq axes d'intervention, définit la nature et la portée des interventions en aménagement linguistique ainsi que les résultats escomptés. Ces résultats sont de trois ordres :

- Pour l'élève : capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afin de maximiser l'apprentissage et la construction identitaire.
- Pour le personnel scolaire : capacité accrue à œuvrer en milieu minoritaire afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève.
- Pour les conseils scolaires : capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone.

Apprendre dans un milieu inclusif misant sur les atouts langagiers des élèves favorise leur apprentissage de la langue française. Cette richesse linguistique contribuera à l'affirmation de leur identité et permettra d'assurer la pérennité du français en Ontario et ailleurs.

Principes sous-jacents du cours de français de 9e année

Le cours de français de 9e année est fondé sur les principes suivants :

Ce cours de français efficace s'appuie sur des recherches de pointe.

En réponse aux recommandations du rapport d'enquête *Le droit de lire* de la Commission ontarienne des droits de la personne (CODP), le cours de français de 9e année est conçu afin que toutes les élèves et tous les élèves continuent de développer et d'approfondir les connaissances et habiletés fondamentales et solides dont elles et ils ont besoin pour atteindre leur plein potentiel. Informé par des recherches de pointe, ce cours s'appuie sur des approches fondées sur des résultats de recherches rigoureuses mis au service de l'enseignement systématique et explicite des connaissances et habiletés. Le cours met l'accent sur la communication orale, la lecture et l'écriture et surtout sur les conventions linguistiques nécessaires à une communication claire; sur les stratégies relatives à la compréhension pour écouter, lire et interpréter visuellement des textes au niveau du mot, de la phrase et du texte; et sur les connaissances, les habiletés, les processus et les techniques nécessaires pour parler, écrire et représenter visuellement des textes de façon efficace. Les recherches ont montré que la compréhension implique une interaction complexe de multiples compétences et processus cognitifs et linguistiques. Elle implique plusieurs niveaux de traitement du langage. En outre, le cours met l'accent sur le développement de stratégies de compréhension et la mise en application des habiletés de la pensée critique pour permettre aux élèves non seulement de comprendre, d'apprécier et d'évaluer les textes qu'elles et ils lisent et interprètent visuellement à un niveau plus profond et d'établir des liens avec des situations authentiques, mais aussi pour les aider à devenir des apprenantes et apprenants avisés, critiques et autonomes et atteindre leurs objectifs d'apprentissage.

Ce cours de français efficace tient compte de la diversité des identités et compétences des élèves, de leurs différentes expériences langagières et culturelles ainsi que de leurs besoins en matière d'apprentissage.

Le cours de français de 9e année est fondé sur le principe que chaque élève peut devenir une communicatrice ou un communicateur efficace. Il reconnaît que les élèves sont issus de familles, de communautés et d'origines culturelles et linguistiques diverses, ont des identités uniques et apportent leurs propres compétences et ressources à l'apprentissage de la langue et de littératie. Le cours cible aussi les principes et les lignes directrices associés à la conception universelle de l'apprentissage et à la différenciation pédagogique afin de favoriser un environnement inclusif et accessible, avec des attentes scolaires élevées pour toutes les élèves et tous les élèves. L'utilisation d'une approche par étapes dans le cadre d'un modèle de soutien à plusieurs niveaux permet au personnel enseignant de répondre aux points forts et aux besoins de toutes les élèves et de tous les élèves. De plus amples renseignements sur cette approche sont disponibles dans la rubrique Approche par étapes pour l'enseignement de la langue et de la littératie de la section Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en français.

Le plurilinguisme dans les écoles de langue française

Les recherches montrent depuis longtemps que la connaissance de plusieurs langues est associée à de nombreux avantages. Dans les écoles de langue française, la plupart des élèves sont bilingues, voire plurilingues, car elles et ils sont scolarisés dans une langue qui est souvent différente des langues parlées à la maison. Les répertoires langagiers que se construisent les élèves sont ainsi pluriels, et les membres du personnel scolaire sont appelés à les valoriser et à les mettre à profit, notamment lorsqu'ils enseignent le français.

Pour apprécier la richesse de ces répertoires linguistiques, mais aussi pour les mobiliser dans la mise en œuvre de pratiques visant le développement d'habiletés en français, le personnel enseignant peut faire appel aux approches plurilingues. Permettant notamment d'instaurer un milieu d'apprentissage inclusif, de telles approches reposent sur des activités de différentes envergures qui impliquent plusieurs langues ou plusieurs variétés linguistiques. De ce fait, elles valorisent les connaissances, les langues et les cultures de tous les élèves.

Pour mettre en œuvre de telles approches, le personnel enseignant peut, par exemple, comparer une même notion grammaticale dans plusieurs langues afin d'en faire ressortir les similitudes et les différences avec le français. Les approches plurilingues, en plus de soutenir l'apprentissage du français, préparent les élèves à vivre dans une société linguistiquement et culturellement hétérogène tout en leur permettant d'affirmer leur identité tout au long de leur vie.

Ce cours de français moderne reflète les technologies émergentes et leur incidence sur la communication et la littératie médiatique numérique.

Le cours de français de 9e année reconnaît que des compétences complémentaires sont nécessaires afin que les élèves puissent utiliser les nouvelles technologies. La littératie médiatique numérique et les compétences transférables sont essentielles pour que les individus deviennent des citoyennes et citoyens responsables et productifs. Pour réussir dans le monde moderne, les élèves doivent être capables de comprendre, d'interpréter, de critiquer, d'utiliser et de créer des textes sous différentes formes.

Un cours de français complet permet des apprentissages dans tout le curriculum et dans le monde au-delà de la salle de classe.

Le cours de 9e année organise l'apprentissage de la langue et de la littératie en quatre domaines d'étude. Les connaissances et les habiletés décrites dans ces quatre domaines sont interdépendantes et complémentaires. Les enseignantes et enseignants doivent planifier l'apprentissage en combinant les attentes et les contenus d'apprentissage des quatre domaines d'étude afin de fournir aux élèves des expériences qui favorisent un apprentissage significatif et qui les aident à reconnaître les façons dont les habiletés en littératie, dans les quatre domaines, se renforcent mutuellement.

L'étude de la langue et l'acquisition des habiletés en littératie ne se limitent pas à l'enseignement prévu dans le cours de français. De ce fait, le cours de français met l'accent sur l'intégration de l'apprentissage de la langue et la littératie dans d'autres matières et disciplines. Des exemples sont utilisés tout au long de ce cours pour illustrer les façons dont le personnel enseignant peut atteindre cet objectif dans la salle de classe.

Éléments du cours de français de 9e année

Survol

Le cours de français de 9e année s'appuie sur le programme-cadre de français du palier élémentaire et repose sur les mêmes principes fondamentaux.

Ce cours est conçu selon les principes de l'inclusion de tous les élèves afin de faciliter leur transition du palier élémentaire au palier secondaire. Il offre à tous les élèves la possibilité d'établir une base solide en matière de langue et de littératie, d'élargir leurs connaissances et leurs habiletés, et de développer leur identité en tant qu'apprenantes et apprenants dotés d'un sens critique. Cette approche permet aux élèves de prendre des décisions éclairées dans le choix de leurs futurs cours de français en fonction de leurs centres d'intérêt et de leurs projets liés à la formation en apprentissage, au collège, à l'intégration communautaire, à l'université ou au marché du travail.

À l'instar du programme-cadre de français du palier élémentaire, le cours de français de 9e année met l'accent sur les connaissances et les habiletés fondamentales dont les élèves ont besoin pour établir une base solide pour le développement de la littératie aux cycles intermédiaire et supérieur. L'acquisition des connaissances et des habiletés décrites dans ce cours permettra aux élèves de comprendre, de réagir, d'apprécier et de créer une gamme complète de textes de formes, de genres et de médias variés, y compris des textes numériques et médiatiques. L'attention portée à la diversité des formes de discours, des genres de textes, des modes et des médias utilisés pour communiquer dans divers contextes est considérée comme essentielle à un programme de littératie en français.

Tout au long du cours, les élèves participent activement à l'apprentissage de la langue et de la littératie en établissant des liens avec leurs expériences vécues et celles des autres. Elles et ils continuent d'apprendre à appliquer des compétences transférables à ce contexte tout en développant des habiletés en matière de littératie médiatique et numérique. Le personnel enseignant donne ce cours en faisant appel à des pratiques d'évaluation et d'enseignement efficaces qui s'appuient sur une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC). Il utilise une variété d'approches d'évaluation et d'enseignement qui offrent aux élèves de multiples points d'accès à l'apprentissage de la langue et de la littératie, et de nombreuses occasions de démontrer leurs acquis en français.

Ce cours fait fond sur les apprentissages de la 8e année et prépare les élèves à réussir tous les cours de français du secondaire dans toutes les filières. Les élèves qui réussissent le cours de français de 9e année peuvent suivre un cours de français de 10e année.

Les informations sur les cours qui figurent dans la section suivante sont en vigueur pour l'année scolaire 2023-2024. Les cours de français de 10e année de 2007 et les cours de français de 11e et 12e année de 2007 demeurent en vigueur. Toutes les références au cours de français de 9e année qui figurent dans *Le curriculum de l'Ontario — Français, 9e et 10e année*, *édition révisée, 2007* et *Le curriculum de l'Ontario – Français 11e et 12e année, édition révisée, 2007* ont été remplacées par la section ci-dessous.

Cours de français, de la 9e à la 12e année

Cours obligatoires

Année	Cours	Type	Code	Cours préalable
9e	Français	Décloisonné	FRL1W	Aucun
10e	Français	Théorique	FRA2D	Français 9e année, cours décloisonné (2023), ou Français 9e année, cours théorique (2007)
10e	Français	Appliqué	FRA2P	Français 9e année, cours décloisonné (2023), ou Français 9e année, cours théorique (2007)
11e	Français*	Préuniversitaire	FRA3U	Français 10e année, cours théorique
11e	Français*	Précollégial	FRA3C	Français 10e année, cours appliqué
11e	Français*	Préemploi	FRA3E	Français 10e année, cours appliqué
12e	Français	Préuniversitaire	FRA4U	Français 11e année, cours préuniversitaire
12e	Français	Précollégial	FRA4C	Français 11e année, cours précollégial
12e	Français	Préemploi	FRA4E	Français 11e année, cours préemploi

Cours optionnels

Année	Cours	Type	Code	Cours préalable
11e	Français des médias	Ouvert	FFM3O	Français 10e année, cours théorique ou appliqué
11e	Compétence fonctionnelle en communication orale, en lecture et en écriture	Ouvert	FCC3O	Français 10e année, cours théorique ou appliqué, ou cours de français élaboré à l'échelon local donnant droit à un crédit obligatoire de 10e année
12e	Grandes œuvres de la littérature	Préuniversitaire	FLO4U	Français 11e année, cours préuniversitaire
12e	Littérature du Canada français	Préuniversitaire/ Précollégial	FLC4M	Français 11e année, cours préuniversitaire/précollégial
12e	Atelier d'écriture	Ouvert	FAE4O	Français 11e année, cours préuniversitaire/précollégial/ préemploi
12e	Français des affaires et de la technologie	Ouvert	FAF4O	Français 11e année, cours préuniversitaire/précollégial/ préemploi
11e ou 12e	Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario (CCLESO)	Ouvert	CCL3O/ CCL4O	Pour les conditions d'éligibilité, voir la note ci-dessous**

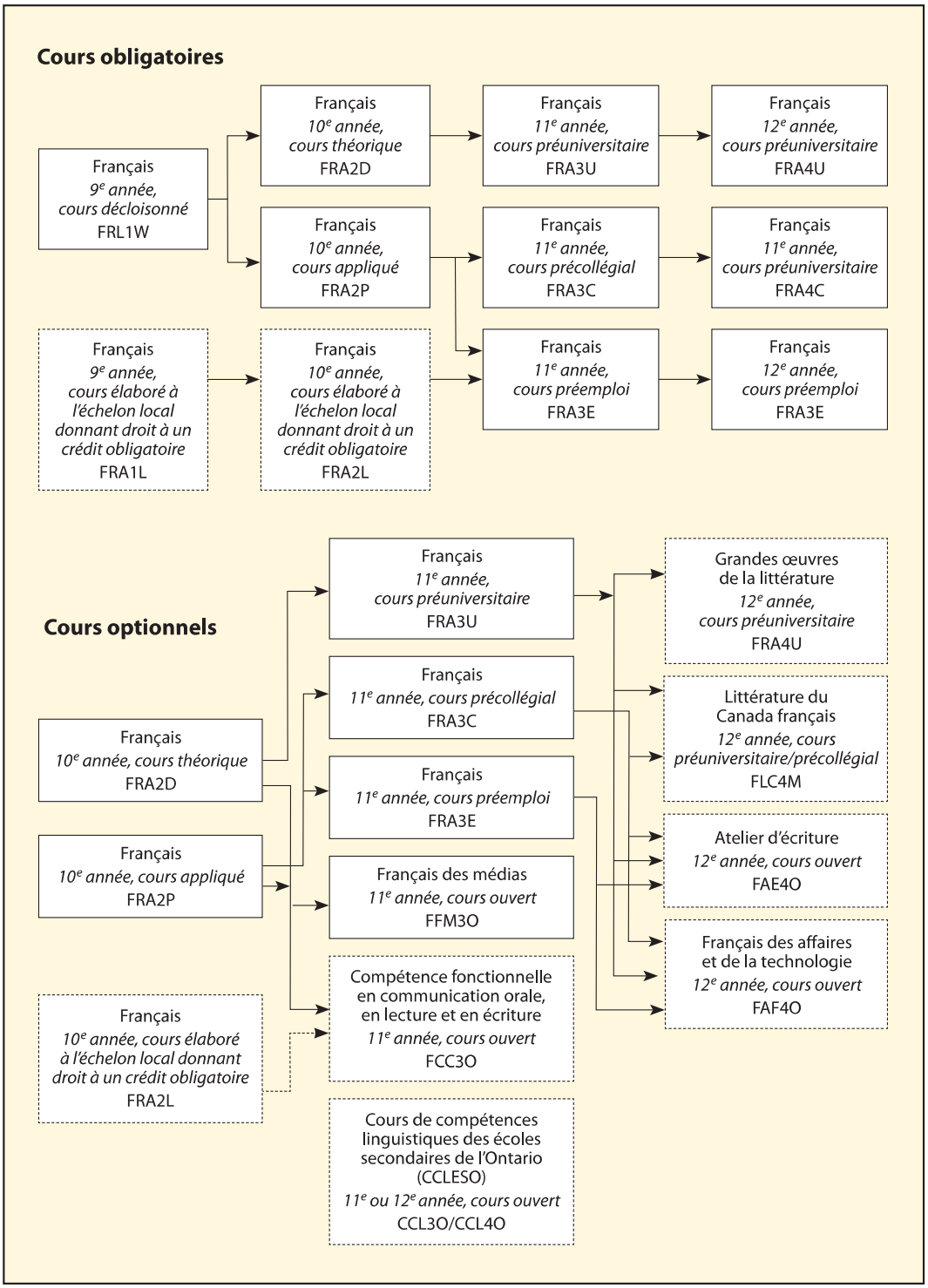
Remarque : Chacun des cours énumérés ci-dessus vaut un crédit.

* Les élèves qui s'inscrivent au cours Français : Les voix autochtones contemporaines (NBF), de la filière préuniversitaire, précollégiale ou préemploi, peuvent substituer le crédit de ce cours au crédit obligatoire de français de 11e année.

** L'élève qui a été admissible au Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) au moins deux fois et qui a échoué au moins une fois peut s'inscrire au Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario (CCLESO). Une ou un élève peut être autorisé à suivre le CCLESO avant d'avoir eu une deuxième occasion de passer le TPCL, si la direction d'école détermine qu'il en va de l'intérêt de l'élève. Dans des circonstances particulières, et à la discrétion de la direction d'école, l'élève qui a déjà satisfait à l'exigence en matière de compétences linguistiques pour l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario peut être autorisé à suivre le cours. Une ou un élève adulte peut s'inscrire directement au CCLESO sans avoir d'abord fait une tentative de réussir le TPCL.

Organigramme des préalables du programme-cadre de français, de la 9e à la 12e année

L'organigramme ci-dessous présente l'organisation des cours en fonction des préalables. Toutes les options de cheminement entre les cours ne sont cependant pas indiquées.



Remarque : Pour les élèves qui ont suivi l'un des cours de français de 9e année avant septembre 2023, se reporter aux tableaux des conditions préalables aux pages 10-11 du *Curriculum de l'Ontario – Français, 9e et 10e année, édition révisée, 2007*.

Attentes et contenus d'apprentissage

Le curriculum de l'Ontario – Français, 9e année (2023) définit les attentes et les contenus d'apprentissage du cours, ceux-ci renvoyant aux connaissances et aux habiletés dont l'élève doit faire preuve dans son travail de classe, dans ses recherches ainsi que lors des activités servant à évaluer son rendement.

Les composantes obligatoires de l'apprentissage sont décrites dans les attentes et les contenus d'apprentissage du cours.

Les attentes et les contenus d'apprentissage du cours de français de 9e année sont divisés en quatre domaines d'étude interreliés, mais distincts. Ces domaines d'étude incluent le domaine A Établissement de liens et mise en application en littératie et trois autres domaines désignés par les lettres B, C et D. Le domaine B comporte un continuum d'apprentissage qui décrit la progression des apprentissages linguistiques obligatoires associés à l'attente B3 de la 1re à la 9e année.

L'ensemble de ces attentes et de ces contenus d'apprentissage constitue le cours de français 9e année prescrit.

Les *attentes* décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit démontrer à la fin de chaque année d'études, tandis que les *contenus d'apprentissage* décrivent en détail les connaissances, les notions et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes. Les contenus d'apprentissage sont groupés sous des rubriques qui sont identifiées par une lettre et un chiffre, et qui indiquent le domaine d'études et l'attente auxquels elles se rapportent (p. ex., la rubrique B2 désigne la deuxième attente du domaine d'étude B). Cette répartition ne signifie ni que les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque domaine d'étude sont à aborder de manière isolée ni que l'apprentissage se produit de manière linéaire et séquentielle. Cette structure vise simplement à aider le personnel enseignant à repérer les connaissances, les notions et les habiletés pertinentes pour traiter des divers sujets lorsqu'il planifie des leçons ou des activités d'apprentissage.

Dans le cours de français de 9e année, les attentes soulignent des ensembles de connaissances et d'habiletés requises pour comprendre et utiliser les notions fondamentales de la langue, comprendre des textes et y réagir, émettre des idées et créer des textes, et établir des liens avec la langue et la littératie dans une large gamme de contextes. Le cours cible l'établissement de liens, et le développement, l'approfondissement et l'affinement des connaissances et des habiletés que les élèves acquièrent au fur et à mesure qu'elles et ils satisfont aux attentes du cours. Cette approche reflète et tient compte de la nature progressive du développement des connaissances et des habiletés dans l'apprentissage de la langue et de la littératie. Dans ce cours, des contenus d'apprentissage précis permettent de satisfaire les trois attentes de chaque domaine d'étude.

Les contenus d'apprentissage reflètent la progression dans le développement des habiletés et l'acquisition des connaissances des élèves à travers la formulation modifiée de certains contenus d'apprentissage et la création de nouveaux contenus d'apprentissage, le cas échéant. Cette progression

se retrouve dans la complexité croissante des appuis pédagogiques (voir ci-après) associés à la plupart des contenus d'apprentissage, à la précision graduelle des connaissances et des habiletés en langue et en littératie, à la diversité des contextes d'apprentissage et à la variété des occasions de les mettre en application.

Appuis pédagogiques

Les contenus d'apprentissage sont souvent accompagnés *d'appuis pédagogiques*[1] tels que des exemples, des questions pour alimenter la discussion et/ou des pistes pédagogiques. Les exemples illustrent l'intention de chaque contenu d'apprentissage, c'est-à-dire le type d'habiletés ou de connaissances, le sujet à l'étude, la profondeur de l'apprentissage ou le niveau de complexité que le contenu d'apprentissage exige. Les questions pour alimenter la discussion illustrent les types de questions dont les enseignantes et enseignants peuvent se servir relativement aux exigences d'un contenu d'apprentissage. Les pistes pédagogiques offrent des stratégies d'enseignement et des situations authentiques pour le modelage, la pratique et la mise en application des concepts en lien avec les connaissances et les habiletés en langue et en littératie.

Les appuis pédagogiques, comme les exemples, les questions pour alimenter la discussion ou les pistes pédagogiques, sont optionnels. Le personnel enseignant peut choisir de s'inspirer de ceux qui conviennent à l'enseignement et à l'apprentissage ayant lieu dans leur salle de classe, en plus de développer leurs propres approches dont le niveau de complexité est semblable. Quels que soient les moyens particuliers de mise en œuvre en classe des exigences énoncées dans les contenus d'apprentissage, ils doivent, dans la mesure du possible, être inclusifs et tenir compte de la diversité de la population scolaire et de la population de la province.

Domaines d'étude du cours de français de 9e année

Les attentes et les contenus d'apprentissage du cours de français sont organisés en quatre domaines d'étude interreliés, mais distincts :

- A. Établissement de liens et mise en application en littératie
- B. Notions fondamentales de la langue
- C. Compréhension : Comprendre des textes et y réagir
- D. Rédaction : Expression d'idées et création de textes

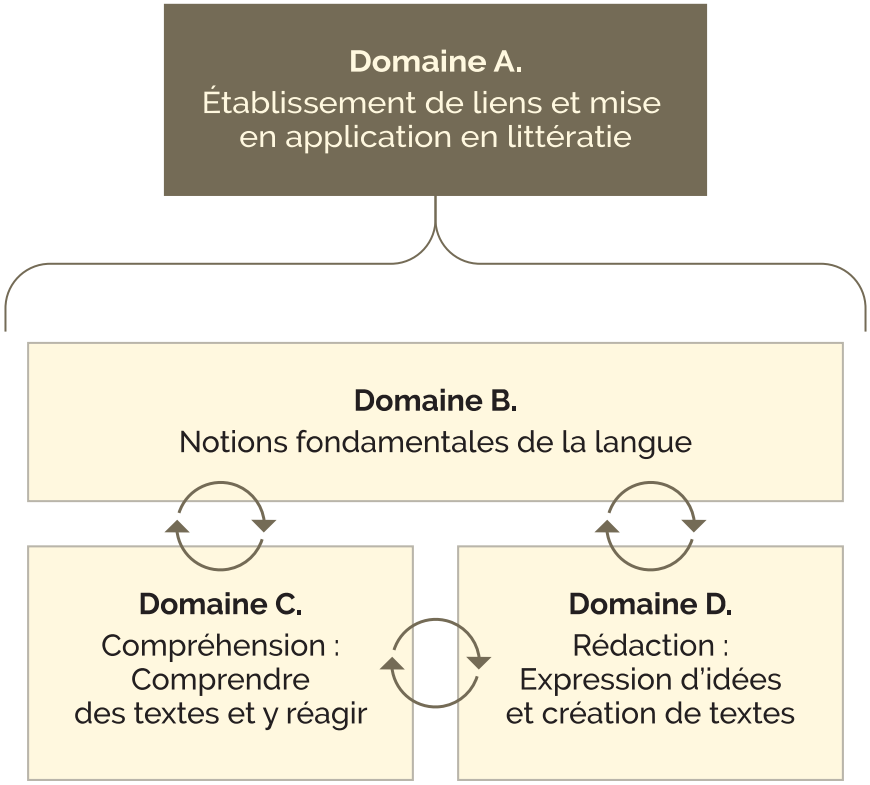
Le cours est conçu pour que les élèves acquièrent une base solide en langue et en littératie et développent leurs habiletés d'analyse et de pensée critique, tout en réfléchissant à leur apprentissage. L'acquisition des connaissances et des habiletés décrites dans les attentes des quatre domaines d'étude du cours de français permettra aux élèves de comprendre, d'apprécier et de créer une gamme complète de textes, et de réagir à des textes, y compris des textes numériques et médiatiques.

Le domaine A est un domaine global axé sur les liens et la mise en application de la littératie qui permettra aux élèves de développer des compétences transférables et de tirer parti des connaissances de chacun des autres domaines, d'autres disciplines et de contextes plus larges. Dans les domaines

[1] Les appuis pédagogiques seront affichés à une date ultérieure, après la diffusion initiale de la mise en contexte et des attentes et contenus d'apprentissage.

d'étude de B à D, les élèves intègrent les connaissances décrites dans les attentes et les contenus d'apprentissage du domaine A au fur et à mesure qu'elles et ils développent et appliquent leur compréhension des notions propres à chaque domaine.

Le diagramme suivant illustre les interrelations entre les quatre domaines d'étude du cours.



Domaine A. Établissement de liens et mise en application en littératie

Le domaine A met l'accent sur les compétences transférables, la littératie médiatique numérique et l'apprentissage interdisciplinaire et intégré. Les élèves développent leur compréhension de diverses identités, expériences, perspectives, histoires et contributions, y compris celles d'individus, de communautés, de nations et de groupes des Premières Nations, des Métis et des Inuit. Elles et ils acquièrent et développent ces connaissances et ces compétences en lisant, en écoutant et en interprétant visuellement des textes de cultures diverses, y compris des textes numériques et médiatiques, et en écrivant, en parlant et en représentant visuellement des textes pour démontrer leur apprentissage. Dans ce cours, l'apprentissage lié à ce domaine se déroule dans le contexte de l'apprentissage associé à chacun des trois autres domaines d'étude et est évalué dans le cadre de ces contextes.

Les élèves mettent en application les sept compétences transférables (la pensée critique et la résolution de problèmes; l'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat; l'apprentissage autonome; la collaboration; la communication; la citoyenneté mondiale et la durabilité; la littératie numérique) tout au long de leur apprentissage de la langue et de la littératie. Ces compétences aident les élèves à

développer et à exprimer leur voix unique, à s'approprier leur apprentissage et à s'y engager de manière significative et authentique.

Les élèves acquièrent et mettent en application des connaissances et des habiletés en littératie médiatique numérique pour soutenir leur apprentissage. Elles et ils apprennent leurs droits et responsabilités lorsqu'elles et ils interagissent en ligne et développent leur identité numérique, apprennent à naviguer dans des environnements en ligne tout en gérant leurs données personnelles, leur sécurité et leur vie privée, y compris l'obtention des autorisations appropriées, et utilisent des outils numériques et médiatiques pour évaluer de l'information et démontrer leur apprentissage. Elles et ils apprennent et mettent en application les conventions et les techniques associées aux textes numériques et médiatiques et analysent la relation entre la forme et le contenu des textes, ainsi qu'entre les destinataires et les créatrices et créateurs de textes. Elles et ils utilisent des outils numériques et médiatiques dans le processus de design pour développer des solutions innovantes. Les élèves apprennent à interagir au sein d'une communauté en ligne empathique, respectueuse et inclusive et à contribuer à son développement.

Les élèves apprennent à développer et à mettre en application leurs connaissances et habiletés en langue et en littératie dans leur vie quotidienne et dans des contextes d'apprentissage interdisciplinaires et intégrés. En explorant les concepts d'identité, de soi et de sentiment d'appartenance, ainsi que les expériences vécues de diverses personnes au sein de communautés variées, y compris des communautés au Canada, elles et ils peuvent développer davantage une compréhension de leurs propres connaissances et identités uniques. En analysant des thèmes dans des textes appartenant à diverses formes de discours et provenant d'individus et de communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuit, les élèves peuvent également développer leur compréhension des identités, des perspectives, des relations, des héritages, et des formes du savoir des Premières Nations, des Métis et des Inuit.

Domaine B. Notions fondamentales de la langue

Dans ce domaine d'étude, les élèves élargissent et approfondissent leurs connaissances et leurs habiletés relatives aux notions fondamentales de la langue. L'accent est mis sur la communication verbale et non verbale, la lecture et l'orthographe des mots, la morphologie, le vocabulaire, la fluidité et la maîtrise du français, ainsi que les conventions linguistiques. Les élèves développent des compétences dans ces composantes fondamentales de la communication.

La communication orale et non verbale est une composante fondamentale des habiletés langagières. Dans ce cours, les élèves développent leurs habiletés d'écoute et de communication orale en utilisant une variété de stratégies et d'habiletés, y compris le choix des mots et la syntaxe, pour devenir des communicatrices et communicateurs efficaces.

Tout au long de ce cours, les élèves appliquent leurs connaissances orthographiques, morphologiques et lexicales pour développer et consolider leurs habiletés en matière de lecture de mots et d'orthographe. Les élèves apprennent à comprendre et à mettre en application les conventions linguistiques : syntaxe et structure des phrases, classes de mots, majuscules et ponctuation. Dans le contexte de la communication orale et de l'écriture pour communiquer le sens, les élèves apprennent continuellement ces conventions linguistiques et mettent en application leurs connaissances et leurs habiletés pour approfondir leur compréhension de l'expression écrite et l'améliorer. Elles et ils deviennent des lectrices

et lecteurs et des autrices et auteurs de plus en plus compétents, ce qui contribue à leur compréhension et à leur expression écrite.

Le continuum d'apprentissage du domaine d'étude B

Le domaine B est associé à un continuum d'apprentissage, le « Continuum des apprentissages linguistiques pour la lecture et l'écriture, de la 1re à la 9e année, attente B3 », qui décrit la progression des connaissances et des habiletés obligatoires de la 1re à la 9e année dans les domaines suivants :

Connaissances linguistiques

- la phrase et ses constituants
- groupes syntaxiques, fonctions internes et classes de mots
- types et formes de phrases
- phrases complexes
- orthographe grammaticale
- conjugaison
- ponctuation et majuscules
- grammaire du texte
- lexique
- figures de style
- écriture inclusive et non binaire
- registre de la langue
- orthographe lexicale
- cooccurrences

Domaine C. Compréhension : Comprendre des textes et y réagir

Dans ce domaine d'étude, les élèves continuent d'intégrer les composantes de la compréhension des mots, des phrases et du texte en mettant en appliquant des stratégies de compréhension et des habiletés de pensée critique pour approfondir leur compréhension des textes et pour réagir à une variété de textes complexes.

Lorsqu'elles et ils lisent des textes, les élèves mettent en application les connaissances et les habiletés fondamentales et font appel à leur vocabulaire et à leurs connaissances antérieures. Elles et ils consolident leur connaissance croissante des structures de phrases, des modèles et de la grammaire pour comprendre les structures complexes des phrases individuelles. Les élèves mettent en application leur compréhension des liens de cohésion pour intégrer l'information à l'intérieur des phrases et d'une phrase à l'autre afin de comprendre les textes. Elles et ils approfondissent leurs connaissances sur les genres de textes, les caractéristiques et les organisateurs textuels associés à diverses formes de discours, y compris les textes numériques, médiatiques et culturels produits par des autrices et auteurs de la francophonie internationale, notamment de l'Ontario français. Elles et ils lisent, écoutent et interprètent visuellement un large éventail de textes écrits par des créatrices et créateurs ayant des identités, des perspectives et des expériences diverses, y compris des créatrices et créateurs issus des Premières Nations, des Métis et des Inuit.

Les élèves continuent de développer des stratégies de compréhension, en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures, en visualisant, en faisant appel à l'imagerie mentale, en faisant et en confirmant leurs prédictions, et en clarifiant leur compréhension au moyen de questionnement et de consultation de références.

Les élèves analysent divers textes littéraires et informatifs afin d'approfondir leur compréhension des façons dont les créatrices et créateurs de textes utilisent des procédés littéraires pour transmettre le sens. Elles et ils font des inférences locales et globales en utilisant des preuves explicites et implicites dans les textes. Elles et ils identifient les idées principales et classent les informations pertinentes, tirent des conclusions, et évaluent et synthétisent les informations provenant de différentes sources. Les élèves font preuve d'esprit critique pour identifier les perspectives explicites et implicites et examiner comment les éléments culturels et l'identité des créatrices et créateurs se reflètent dans leurs messages. Elles et ils analysent diverses approches de créatrices et créateurs en matière de diversité et d'inclusion dans leurs textes. Tout au long de ce cours, les élèves continuent à réfléchir à leur apprentissage.

Domaine D. Rédaction : Expression d'idées et création de textes

Dans ce domaine d'étude, les élèves expriment des idées et créent des textes en travaillant avec divers modes de communication, médias, formes de discours et genres de textes tout en continuant de mettre en application leurs connaissances de la communication orale au service de l'écrit. Tout au long du processus itératif d'écriture et de création de textes, les élèves approfondissent les habiletés nécessaires pour planifier leurs textes, effectuer des recherches et rédiger les ébauches ainsi que pour revoir, réviser, corriger, publier et partager leurs textes.

Les élèves continuent de développer leur style personnel d'écriture et leurs compétences en matière de traitement de texte. Elles et ils appliquent leur connaissance des conventions linguistiques dans leurs écrits et utilisent des organisateurs textuels, des caractéristiques et des figures de style pour exprimer leurs idées de manière claire et cohérente et obtenir les effets escomptés.

Dans ce cours, les élèves apprennent à rechercher et à recueillir de l'information. Elles et ils tiennent compte de leur objectif et des destinataires lorsqu'elles et ils choisissent des formes de discours, des genres de textes, dont des modèles de textes d'autrices et auteurs de l'Ontario français et des médias appropriés pour créer des textes traitant de divers sujets d'intérêt, y compris des sujets liés à leurs expériences vécues. Elles et ils utilisent un langage efficace et approprié pour faire entendre leur voix, leur point de vue et leurs perspectives, et pour faire passer le message qu'elles et ils souhaitent transmettre.

De plus, dans ce cours, les élèves développent la capacité de vérifier la fiabilité des sources et d'évaluer l'actualité, la qualité et l'exactitude de l'information ainsi que les préjugés qu'elle pourrait contenir. Elles et ils apprennent à apprécier les travaux des autres en utilisant des formes convenables de rétroaction.

Tout au long du processus de création de textes, les élèves mettent en pratique des compétences transférables et leurs habiletés en littératie médiatique numérique, sollicitent la rétroaction des autres, analysent leurs propres textes, réfléchissent à leur utilisation des techniques, des outils et de la technologie, et pensent à des façons de s'améliorer en tant que créatrices et créateurs de textes. Elles et ils développent les habiletés et la confiance nécessaires pour exprimer des idées et communiquer clairement et efficacement à l'aide de la langue écrite.

Considérations concernant la planification du cours de français

Le personnel enseignant prend en compte de nombreux facteurs lors de la planification de l'enseignement du cours de français afin de favoriser le meilleur milieu possible dans lequel tous les élèves peuvent maximiser leur apprentissage en français. Cette section met en lumière les principales stratégies et approches que le personnel enseignant et les leaders scolaires devraient envisager lorsqu'elles et ils planifient l'enseignement d'un cours de français efficace et inclusif.

Des renseignements supplémentaires sont offerts à la rubrique Considérations concernant la planification du programme sous l'onglet Planification, qui contient des renseignements s'appliquant à tous les programmes-cadres.

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en français

L'enseignement du français devrait appuyer tous les élèves à acquérir les connaissances et à développer les habiletés et les habitudes de pensée nécessaires pour satisfaire aux attentes et aux contenus d'apprentissage du cours, pour être capables d'apprécier l'apprentissage de la langue et de la littératie et pour y participer pendant des années à venir. Des renseignements supplémentaires sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont offerts à la rubrique Stratégies d'enseignement et d'apprentissage sous l'onglet *Considérations concernant la planification du programme.*

Un enseignement de grande qualité, basé sur des recherches et associé avec un milieu scolaire qui favorise la joie d'apprendre, la participation et la motivation, est la clé de la réussite des élèves concernant le développement de la maîtrise des habiletés en langue française. Pour que l'enseignement du français et de la littératie soit efficace, il faut d'abord comprendre la recherche scientifique relative à l'acquisition de la langue et de la littératie, connaître l'identité et le profil complexes de l'élève, avoir des attentes scolaires élevées à son égard, lui fournir l'aide nécessaire et croire que tous les élèves peuvent apprendre le français avec succès.

L'enseignement efficace de la langue française et de la littératie est basé sur les résultats de recherches en éducation et est centré sur l'élève et ses acquis. Il s'appuie sur les expériences vécues des élèves, leurs points forts, leurs passions et leurs champs d'intérêt et sur des ressources culturelles et langagières diverses. Il vise à bâtir de solides connaissances et habiletés fondamentales tout en enseignant à l'élève des habitudes de la pensée telles que la curiosité, la flexibilité et l'ouverture d'esprit, le désir de questionner et de penser de façon critique; et la reconnaissance de l'importance de la littératie. L'enseignement efficace de la langue et de la littératie a lieu dans un milieu d'apprentissage sécuritaire et inclusif, dans lequel toutes les élèves et tous les élèves se sentent valorisés, motivés, concernés et capables de prendre des risques, de réfléchir sur leur apprentissage et d'aborder cet apprentissage avec confiance. Dans un tel environnement, le partage des expériences en littératie au sein d'une communauté de littératie est essentiel pour créer un sentiment d'appartenance et de motivation chez les élèves. Le personnel enseignant utilise des stratégies d'enseignement et

d'apprentissage adaptées, notamment l'enseignement systématique et explicite, la pratique guidée et le coaching, avec une évaluation continue de l'apprentissage pour développer les habiletés des élèves.

La langue est à la base de la littératie et de l'apprentissage de toutes les autres disciplines. La lecture est l'une des habiletés fondamentales liées à l'apprentissage et au développement personnel. Elle influe sur la réussite scolaire et est associée au bien-être social, émotionnel, physique et économique. Cependant, son apprentissage n'est pas automatique. La lecture est un processus qui exige des habiletés précises faisant l'objet d'un enseignement systématique et explicite, comme décrit dans la section suivante.

Enseignement systématique et explicite, fondé sur les résultats des recherches

Le cours de français met l'accent sur le fait que les connaissances et les habiletés fondamentales en langue et littératie doivent être enseignées par le biais d'un enseignement systématique et explicite fondé sur les résultats des recherches, souvent appelé littératie structurée.

Les enseignantes et enseignants doivent tenir compte du fait que tous les élèves arrivent à l'école avec des expériences linguistiques différentes. Leur utilisation et compréhension de la langue orale seront plus poussées que leurs habiletés à lire et à écrire, qui nécessitent un degré plus élevé d'enseignement systématique explicite.

L'enseignement explicite est un enseignement clair, direct et ciblé de connaissances, d'habiletés et de stratégies précises. Il offre des possibilités d'apprentissage structuré, une orientation claire et des processus précis. Il exige du personnel enseignant :

- d'expliquer les connaissances et les habiletés;
- de modéliser fréquemment l'utilisation des habiletés;
- de verbaliser les processus de pensée, y compris les étapes de l'apprentissage des habiletés, des stratégies ou des processus;
- de donner aux élèves la possibilité de s'exercer à utiliser les stratégies et à appliquer leurs connaissances et habiletés;
- d'encadrer et faire le suivi des pratiques des élèves;
- de fournir en temps opportun une rétroaction descriptive basée sur les données d'évaluation continue afin de guider les pratiques des élèves jusqu'à ce qu'elles et ils puissent appliquer leurs connaissances et leurs habiletés de manière autonome;
- de revoir fréquemment des concepts enseignés précédemment jusqu'à ce que les élèves les maîtrisent.

L'enseignement systématique implique une séquence soigneusement planifiée pour l'enseignement de concepts, d'habiletés et de procédures précises, les habiletés préalables étant enseignées en premier.

Le terme *systématique* est souvent associé au terme *explicite* dans l'enseignement de la lecture pour faire référence à l'utilisation de stratégies d'enseignement fondées sur des preuves. Par exemple, l'enseignement systématique et explicite des conventions linguistiques et des stratégies de compréhension implique :

- de déterminer clairement les connaissances, les habiletés et les stratégies;
- de planifier et de présenter ces connaissances, ces habiletés et ces stratégies dans une séquence d'enseignement logique et cohérente;

- d’étayer soigneusement l’introduction et l’enseignement des connaissances, des habiletés et des stratégies, des plus simples aux plus complexes.

La collecte de preuves d’apprentissage en temps opportun et de façon continue est cruciale pour suivre les progrès de l’élève dans le développement de ses habiletés en langue et en littératie. Cela permet également au personnel enseignant d’adapter l’enseignement en salle de classe pour cibler les différents besoins d’apprentissage des élèves et pour soutenir le dépistage des élèves qui auraient besoin d’un soutien supplémentaire.

La littératie structurée est une approche fondée sur des preuves pour enseigner systématiquement et explicitement la lecture et l’orthographe, la fluidité, le vocabulaire, l’écoute, la compréhension de la lecture, et la rédaction. Il est important de reconnaître que ces habiletés ne sont pas isolées et que les élèves doivent les développer simultanément, en comprenant comment elles sont liées.

L’enseignement de la littératie structurée implique de prendre en compte non seulement ce qui est enseigné, mais aussi la manière dont cela est enseigné. Une approche structurée de l’apprentissage de la langue et de la littératie fournit un enseignement systématique et explicite qui est soigneusement séquencé sur la base de la progression des compétences linguistiques. Il s’appuie sur les connaissances antérieures, s’adapte aux besoins individuels des élèves et s’appuie sur une évaluation continue.

De plus amples informations sur les stratégies systématiques et explicites d’enseignement de la lecture en bas âge sont disponibles dans la publication du Ministère intitulée *L’enseignement efficace des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture* (2022).

Enseignement de la littératie médiatique multimodale

L’enseignement de la langue française ne vise pas seulement les connaissances et les habiletés pour communiquer à l’écrit et à l’oral; c’est aussi un enseignement de la littératie médiatique multimodale qui amène les élèves à utiliser plusieurs modalités sensorielles et à combiner l’oral, l’écrit, le visuel, l’auditif, le gestuel et le spatial. Cet enseignement met l’accent sur l’interaction entre les différentes façons de recevoir l’information, d’en dégager le sens, de présenter des idées de façon visuelle et d’exprimer sa pensée.

L’enseignement de la littératie médiatique multimodale met en valeur la diversité des formes de discours, des modes de communication et des médias pour véhiculer le sens dans divers contextes et communautés. Puisque les élèves d’aujourd’hui utilisent des textes par différents modes de communication (écrite, orale, visuelle, audio ou multimodale) et se servent de formes de discours et genres de textes provenant de diverses cultures, disponibles en format papier et numérique, cet enseignement met à profit un éventail de méthodes pour enseigner aux élèves à dégager le sens et à produire des textes qui transmettent un sens par une pluralité de modes de communication, de médias, de formes de présentation et de technologies. Pour dégager le sens d’un texte de manières novatrices, les élèves font des liens entre leurs expériences vécues et leurs connaissances de différentes conventions linguistiques et textuelles. L’enseignement de la littératie médiatique multimodale facilite aussi la mobilisation par les élèves de leur plurilinguisme. Ainsi, celles et ceux qui connaissent plusieurs langues peuvent employer leurs diverses ressources linguistiques, culturelles et en littératie pour acquérir des connaissances et développer des habiletés dans la langue d’enseignement.

L’enseignement des connaissances linguistiques

Pour enseigner les connaissances linguistiques, le personnel enseignant est appelé à mettre en œuvre le paradigme de la grammaire dite nouvelle, qui positionne la phrase au cœur de l’analyse. Cette centration sur la phrase, en effet, permet aux élèves de concevoir la langue comme un système qui fonctionne selon des régularités cohérentes et qui, donc, favorise la production d’énoncés bien construits.

Grâce à la grammaire nouvelle, l’élève est appelé à comprendre le fonctionnement de la langue en accordant une place importante à la syntaxe, tout en tenant compte de ses composantes morphologiques et sémantiques. Pour ce faire, elle ou il fait appel à des outils comme la *phrase de base* et les *manipulations syntaxiques*, qui aident les élèves à analyser la langue, à en comprendre le fonctionnement et à corriger ses productions. Rappelons que la grammaire nouvelle prône une approche pédagogique selon laquelle le personnel enseignant doit notamment prévoir une période de discussion pour permettre aux élèves de réfléchir, de manipuler des ensembles de textes et de poser des hypothèses quant aux régularités et aux règles qui les gouvernent. L’élève devient ainsi une linguiste ou un linguiste en herbe, une chercheuse ou un chercheur qui doit découvrir, avec l’aide de ses pairs et du personnel enseignant, le fonctionnement grammatical du français. Le personnel enseignant, pour appuyer ses élèves, peut mobiliser différentes stratégies d’enseignement : il peut, entre autres, poser des questions aux élèves pour les guider et confirmer leurs hypothèses au fur et à mesure qu’elles émergent des discussions. De ce fait, il place l’apprenante ou l’apprenant au cœur de son apprentissage.

Au moment de planifier l’enseignement de la grammaire, le personnel enseignant doit tenir compte du fait que la compétence scripturale se développe tout au long de la scolarité. Il est normal que les élèves commettent des erreurs grammaticales dans leurs productions écrites, particulièrement au début de leur parcours scolaire. De plus, puisque l’énonciation d’un mot à l’oral ne révèle pas systématiquement les caractéristiques de sa contrepartie écrite, l’orthographe peut poser un défi particulier chez les élèves. À titre d’exemple, les marques d’accord (p. ex., le *-s* marquant le pluriel des adjectifs) illustrent cette « morphologie silencieuse » qui peut présenter un défi pour les élèves. Il est donc essentiel de considérer l’erreur comme une étape nécessaire et de valoriser le processus d’apprentissage de la grammaire française.

L’exposition fréquente à la communication orale permet aux élèves de développer leurs connaissances implicites de la grammaire. Pour favoriser cet apprentissage, le personnel enseignant doit s’assurer d’exposer fréquemment les élèves à des exemples linguistiquement riches. Cela est d’autant plus important dans les premières années de l’apprentissage de la langue. En effet, les connaissances implicites permettront notamment aux élèves de recourir aux outils que sont les manipulations syntaxiques et la phrase de base et, de ce fait, leur seront utiles aux moments de s’engager dans une tâche à caractère grammatical. Cette dernière leur offrira ainsi l’espace afin qu’ils puissent mettre au jour ces connaissances implicites et qu’ils les confrontent au besoin à celles de leurs pairs et à la norme linguistique attendue. Au fil de l’enseignement grammatical, ces connaissances implicites deviendront explicites, et les élèves apprendront à considérer la langue comme un objet d’étude en soi, à le mettre à distance et, somme toute, à mieux l’utiliser en contexte de production.

Enseignement de la communication orale

Le cours de français doit offrir aux élèves des occasions enrichissantes de participer à des activités d'écoute et de communication orale. Les élèves ont besoin de nombreuses occasions d'interagir avec les autres pour comprendre les rouages de la communication orale et les mettre en œuvre dans différents contextes. Pour communiquer efficacement, elles et ils doivent avoir la possibilité de pratiquer une écoute efficace, de démontrer leur compréhension du message transmis, et de considérer divers points de vue. Les habiletés en communication orale aident les élèves à discuter de stratégies pour résoudre un problème, à présenter et à défendre une idée ou à débattre des enjeux, et à offrir de la rétroaction sur le travail de leurs pairs. Avec des conseils et de la pratique, elles et ils s'habituent peu à peu à communiquer leur pensée et à s'exprimer de façon claire et avec confiance.

L'enseignement de la communication orale devrait viser à reconnaître et à développer les habiletés et les stratégies utilisées par les élèves pour comprendre les autres et interagir efficacement avec eux. Il doit aussi faire ressortir les habiletés supérieures de la pensée pour stimuler l'intérêt des élèves et les faire participer à leur propre apprentissage. Pour que l'ensemble des élèves profitent des occasions d'écoute et d'expression orale, il faut tenir compte des différences dans les normes et les conventions de communication orale selon les contextes sociaux, culturels et interactionnels.

Le personnel enseignant amène les élèves à acquérir les connaissances et à développer les habiletés nécessaires pour exprimer leurs idées et opinions grâce au développement de normes et d'un langage respectueux, y compris les façons de se présenter et d'interagir lors des discussions. Il enseigne explicitement et systématiquement les connaissances et habiletés fondamentales, modélise des stratégies d'apprentissage, pousse à la réflexion et à la discussion sur les processus de pensée et d'apprentissage, et donne aux élèves des occasions de mettre en pratique les nouveaux acquis dans une variété de contextes et situations.

La conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique

Les identités, les expériences vécues, les ressources linguistiques, les champs d'intérêt, les modes d'apprentissage et les niveaux de préparation des élèves à acquérir de nouvelles connaissances et à développer de nouvelles habiletés varient dans chaque salle de classe de français. La conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique sont des approches solides et puissantes qui aident les élèves à acquérir les connaissances et à développer les habiletés fondamentales dont elles et ils ont besoin pour être capables d'utiliser, entre autres, leurs habiletés liées la pensée critique et à la résolution de problèmes. Offrir à chaque élève des occasions de relever des défis et de réussir exige que les enseignantes et enseignants prennent en considération les différences entre les élèves et proposent des approches d'enseignement flexibles et adaptées à leurs besoins. La conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique peuvent être combinées pour aider le personnel enseignant à tenir compte efficacement des points forts et des besoins de tous les élèves.

L'objectif de la conception universelle de l'apprentissage est d'aider le personnel enseignant à proposer une planification et des milieux d'apprentissage qui rendent le cours de français accessible et équitable pour tous les élèves. Dans ce cadre, les enseignantes et enseignants encouragent les élèves de multiples façons pour les appuyer à réussir dans leur apprentissage du français. Elles et ils prennent en compte les divers profils d'apprentissage, en concevant des tâches qui permettent le choix individuel, en garantissant la pertinence et l'authenticité, en fournissant des niveaux de défi progressifs et en favorisant la collaboration dans la salle de classe de français. Elles et ils recourent aussi à l'enseignement

de la littératie médiatique multimodale pour aider les élèves à devenir des apprenantes et apprenants forts en ressources et qui ont une capacité à s'adapter. Par exemple, les enseignantes et enseignants peuvent utiliser une variété de médias pour s'assurer que les élèves disposent d'alternatives pour l'information auditive et visuelle; modèlent le recours aux conventions linguistiques et au vocabulaire; et relèvent les organisateurs textuels, les genres de textes, les caractéristiques de textes et les éléments stylistiques pour favoriser l'aisance et la maîtrise du français chez les élèves. Les enseignantes et enseignants créent un environnement dans lequel les élèves s'expriment selon de multiples formes. Par exemple, les enseignantes et enseignants peuvent améliorer l'accès aux outils ou aux appareils fonctionnels nécessaires à l'apprentissage; encourager les élèves à utiliser leur langue maternelle ou une autre langue pour développer leur vocabulaire en langue française; varier les façons dont les élèves peuvent démontrer leur compréhension des textes et répondre aux questions; soutenir les élèves dans l'établissement d'objectifs, la planification et l'organisation des idées et de l'information pour produire un texte avec divers outils numériques multimodaux; et amener les élèves à faire une pratique réflexive tout au long de leur apprentissage du français.

Alors que la conception universelle de l'apprentissage fournit au personnel enseignant des principes généraux pour la planification de l'enseignement du français et des expériences d'apprentissage pour un groupe diversifié d'élèves, la différenciation pédagogique leur permet de se concentrer sur des habiletés précises et de répondre à des besoins d'apprentissage clairs. La différenciation pédagogique est ancrée, entre autres, dans l'évaluation *au service de* l'apprentissage et comporte la planification délibérée d'approches variées pour enseigner le contenu du cours. Les enseignantes et enseignants déterminent les besoins d'apprentissage et planifient l'enseignement et l'apprentissage qui répondront aux besoins individuels des élèves. Elles et ils déterminent les preuves d'apprentissage et les meilleures façons dont les élèves démontrent leur apprentissage, et évaluent l'incidence du milieu d'apprentissage physique sur les élèves. La différenciation pédagogique est centrée sur l'élève et nécessite une combinaison stratégique d'activités d'apprentissage avec toute la classe, en petits groupes ou individuellement, en fonction des différents points forts, des champs d'intérêt et des niveaux de préparation des élèves.

Approche par étapes pour l'enseignement de la langue et de la littératie

L'approche par étapes est un modèle proactif et préventif, conçu pour apporter un soutien opportun à toutes les élèves et tous les élèves afin de prévenir l'apparition de difficultés en littératie. Cette approche s'appuie sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage et de la différenciation pédagogique et est plus efficace lorsqu'elle est mise en œuvre dans le cadre d'un soutien à plusieurs niveaux à l'échelle du système. Elle répond aux besoins des élèves par l'intermédiaire d'interventions précises et de plus en plus intensives. Une méthode d'enseignement systématique et efficace, fondée sur des résultats de la recherche, favorise l'apprentissage de toutes les élèves et tous les élèves et est basée sur l'évaluation des points forts, des besoins d'apprentissage et des retards dans le développement des habiletés. L'objectif de l'approche par étapes est de fournir le moindre soutien possible pour que l'élève puisse répondre aux attentes de son année d'études. Les données obtenues par l'entremise des évaluations orientent les décisions relatives à l'enseignement pour chaque élève et aident à déterminer l'intensification de l'enseignement pour quelques élèves, au besoin.

La mise en œuvre d'une approche par étapes pour l'enseignement de la langue et de la littératie est la responsabilité du personnel enseignant; cette responsabilité ne revient pas exclusivement à l'enseignante ou l'enseignant responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté. Dans la salle de classe, le suivi des progrès est fréquent, et les données des évaluations initiales et continues servent à repérer les retards dans le développement des habiletés et à déterminer le degré approprié de

l'accompagnement et l'intensité requise de l'enseignement. Le niveau d'intensité est accru de différentes façons : en réduisant la taille des groupes; en augmentant le degré d'enseignement explicite en petits groupes ou individuel; en ciblant l'une après l'autre les habiletés dont le développement accuse un retard qui s'accroît en fréquence ou en ampleur; et en augmentant le temps de l'enseignement (en minutes), la fréquence d'enseignement (par semaine) et la durée de l'enseignement (nombre de semaines ou de mois), au besoin. Une approche par étapes conçue pour répondre aux divers besoins d'apprentissage des élèves peut être mise en œuvre de la manière suivante :

- **Étape 1 :** L'évaluation et l'enseignement en classe sont planifiés pour **toutes** les élèves et **tous** les élèves par l'application des principes de la conception universelle de l'apprentissage et la différentiation pédagogique. L'observation et le suivi des progrès permettent d'augmenter en temps opportun l'intensité de l'enseignement pour les élèves éprouvant des difficultés. Pour planifier et compléter efficacement l'étape 1 de l'approche par étapes, l'enseignante ou l'enseignant reçoit un soutien des autres membres du personnel enseignant, au besoin.
- **Étape 2 :** En plus de l'étape 1, d'après les données d'évaluation, l'enseignante ou l'enseignant propose un enseignement et des interventions plus intensifs en classe en petits groupes (trois à cinq élèves) et/ou un enseignement individuel aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage dans des domaines précis ou généraux de l'enseignement de la langue et de la littératie. À l'étape 2, l'enseignement dépend du nombre et/ou de l'ampleur des retards dans le développement des habiletés précises, repérés lors des évaluations initiales, ou si le suivi des progrès réalisés à l'étape 1 démontre que l'élève n'a pas développé les habiletés comme prévu. Les progrès de l'élève en réaction aux interventions intensifiées sont suivis de près, et l'enseignement est ajusté, au besoin. L'enseignante ou l'enseignant reçoit un soutien des autres membres du personnel enseignant, s'il y a lieu.
- **Étape 3 :** En sus de l'enseignement décrit à l'étape 1 et selon les données d'évaluation, l'enseignante ou l'enseignant offre un soutien ou une intervention de façon intensive à des groupes plus petits (deux à trois élèves) ou individuellement, à des élèves éprouvant des difficultés dans des domaines précis de l'enseignement de la langue et de la littératie, peu importe si les élèves ont un plan d'enseignement individualisé (PEI) ou des besoins particuliers. À l'étape 3, l'enseignement dépend du nombre et/ou de l'ampleur des retards dans le développement des habiletés précises, repérés lors des évaluations initiales, ou si le suivi des progrès réalisés aux étapes 1 et 2 démontre que l'élève prend du retard. L'évaluation et l'enseignement ciblés et personnalisés sont souvent planifiés avec l'appui d'autres membres du personnel enseignant, y compris l'enseignante ou l'enseignant responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté. Les progrès de l'élève en réaction aux interventions intensifiées continuent à être suivis de près.

L'approche par étapes se veut fluide et flexible. Par exemple, lorsque les élèves aux étapes 2 et 3 acquièrent les habiletés requises en langue et en littératie, l'intensité de l'enseignement est ajustée à la baisse. L'intensité du soutien offert à chaque étape dépend toujours du suivi continu des progrès de l'élève, avec une attention particulière accordée au degré et au rythme d'apprentissage de chaque élève.

L'approche par étapes assure un enseignement adapté, efficace et opportun, qui améliore l'apprentissage, réduit le risque d'échec ou de difficultés linguistiques chez l'élève dans l'avenir, et permet des interventions précoces et plus intensives chez les élèves ayant d'importants troubles d'apprentissage, avec diagnostic ou non, ou d'autres besoins particuliers. Il importe de comprendre que la conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique s'intègrent à l'approche

par étapes et s'inscrivent dans un programme de langue inclusif. Il est donc possible de répondre aux besoins d'apprentissage d'une vaste majorité d'élèves, y compris celles et ceux ayant des besoins particuliers, à l'aide des principes et approches de la conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique à l'étape 1, et de l'enseignement explicite et systématique, fondé sur des résultats probants. Pour en savoir plus sur la conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique, consulter le document du Ministère intitulé *L'apprentissage pour tous — Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année* (2013). Les directives du Ministère quant à l'enseignement et l'évaluation de la lecture présentées dans *L'apprentissage pour tou*s ont été remplacées par celles du présent cours de français de 9e année.

Sélection de textes et de ressources d'apprentissage

Le cours de français s'appuie sur les connaissances antérieures des élèves, leurs cultures et leurs expériences langagières à la maison et dans la communauté. Un enseignement efficace offre des choix aux élèves, encourage une prise en charge de leurs apprentissages et motive et engage davantage les élèves dans l'apprentissage de la langue et de la littératie ainsi que dans le développement de son sentiment d'efficacité. Les élèves doivent se reconnaître dans leurs expériences d'apprentissage de la langue et de la littératie, aussi bien dans la salle de classe que dans l'environnement plus large de l'école, tout en ayant la possibilité de s'adonner aux joies de la lecture d'une grande variété de textes et de découvrir diverses identités, capacités, expériences, familles, cultures et communautés.

Lorsque le personnel enseignant planifie un enseignement différencié de la langue et de la littératie à l'aide de diverses stratégies de regroupement, il sélectionne délibérément des textes et des ressources d'apprentissage pour appuyer l'apprentissage des élèves dans un contexte riche, authentique et significatif. Le personnel enseignant peut réfléchir aux questions directrices suivantes :

- Les textes et les ressources sélectionnés sont-ils pertinents et alignés avec les attentes et les contenus d'apprentissage du cours de français de 9e année?
- Les ressources d'apprentissage et les textes reflètent-ils les différentes identités, champs d'intérêt, connaissances, expériences vécues et ressources linguistiques des élèves?
- La sélection des ressources d'apprentissage, comme les textes utilisés pour un enseignement systématique et explicite, est-elle fondée sur les recherches scientifiques en matière de lecture et suit-elle une séquence basée sur les recherches scientifiques en matière de lecture? Est-ce que les ressources sont appropriées sur le plan du développement pour soutenir la progression des habiletés des élèves?
- Quels sont les facteurs clés pris en compte pour déterminer la complexité du texte? Par exemple, la structure du texte, les caractéristiques linguistiques (p. ex., le vocabulaire, la structure des phrases, le degré de cohésion), l'objectif, les exigences en matière de contenu et de connaissances, les caractéristiques visuelles et les graphiques sont-ils pris en compte?
- Parmi les textes sélectionnés, trouve-t-on diverses formes de discours et genres de textes, ainsi que des créatrices et créateurs ayant des identités, des perspectives et des expériences variées, y compris des autrices et auteurs et créatrices et créateurs des Premières Nations, métis et inuit et de l'Ontario français?
- Les textes représentent-ils diverses perspectives et sont-ils exempts de préjugés?
- Y a-t-il un éventail de textes disponibles pour susciter l'intérêt des élèves, piquer leur curiosité et susciter chez eux des sentiments d'excitation et de joie?

- Les textes et les ressources d'apprentissage fournissent-ils aux élèves des occasions de travailler, d'approfondir et de consolider leurs habiletés en langue et en littératie de manière significative et authentique?
- Les textes et les ressources d'apprentissage sont-ils accessibles et inclusifs pour tous les élèves? Sont-ils disponibles dans des formats accessibles? Peuvent-ils être utilisés avec une technologie d'assistance?
- Les ressources numériques et médiatiques sont-elles utilisées pour enseigner les droits et responsabilités des élèves en matière d'interactions en ligne, développer leur identité numérique et soutenir leur apprentissage lorsqu'elles et ils naviguent dans les environnements en ligne tout en gérant leurs données, leur sécurité et leur vie privée?

Planification du cours de français de 9e année pour les élèves ayant des besoins particuliers

Les enseignantes et enseignants sont les principaux intervenants en matière d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers puisqu'il leur incombe d'aider *tous* les élèves à apprendre. À cette fin, elles et ils travaillent, s'il y a lieu, en collaboration avec le personnel enseignant responsable des élèves ayant des besoins particuliers ou autre membre du personnel enseignant. Les enseignantes et enseignants s'engagent à aider chaque élève dans sa réussite selon ses champs d'intérêt, aptitudes et objectifs. Des renseignements supplémentaires sur la planification pour l'élève ayant des besoins particuliers sont offerts à la rubrique Considérations concernant la planification du programme sous l'onglet Planification.

Principes pour appuyer les élèves ayant des besoins particuliers

Les principes suivants guident le personnel enseignant à planifier et à donner le cours de français aux élèves ayant des besoins particuliers et profitent à tous les élèves dans le développement des habiletés fondamentales en langue et en littératie :

- Tout le personnel enseignant joue un rôle primordial dans la réussite des élèves en matière d'apprentissage de la langue et de la littératie.
- L'enseignement de la langue et de la littératie repose sur un modèle pédagogique axé sur les acquis et basé sur les précieuses connaissances et les diverses identités, possibilités, ressources et expériences que tous les élèves apportent à leur apprentissage de la langue et de la littératie.
- Le dépistage précoce des habiletés en langue et en littératie des élèves est important afin de prévenir de futures difficultés d'apprentissage. En outre, l'évaluation continue des connaissances et habiletés fondamentales des élèves ayant des besoins particuliers est cruciale pour bien cibler l'enseignement et fournir un soutien adapté selon une approche par étapes.
- Les enseignantes et enseignants se concentrent sur les connaissances et habiletés fondamentales décrites dans le cours pour enseigner la langue et la littératie.
- Quand les élèves travaillent avec divers textes, le recours à la multimodalité est essentiel à l'apprentissage de la langue et de la littératie dans le cours de français de 9e année. Ceci permet aux élèves de comprendre une variété de textes de manière approfondie et de prendre des décisions pertinentes et créatives pour communiquer efficacement avec le public cible.

- Les enseignantes et enseignants combinent leurs connaissances pédagogiques et technologiques ainsi que celles liées au contenu du cours à leur connaissance approfondie de la façon dont chaque élève développe ses habiletés en langue et en littératie, ainsi qu'aux points forts et aux champs d'intérêt de l'élève, pour proposer des expériences d'apprentissage efficace.
- Les enseignantes et enseignants appliquent des approches fondées sur des résultats probants pour répondre aux besoins d'apprentissage et de croissance de chaque élève, suivre ses progrès, stimuler son sentiment d'efficacité et lui permettre d'atteindre les objectifs de son plan d'enseignement individualisé (PEI), s'il y a lieu.

Pour planifier un programme efficace de langue et de littératie dans un milieu d'apprentissage inclusif qui comprend des élèves ayant des besoins particuliers, il faut intentionnellement appliquer les principes de la conception universelle de l'apprentissage et de la différenciation pédagogique :

- employer des stratégies axées sur l'élève, qui misent activement sur ses points forts, champs d'intérêt et sources de motivation pour améliorer son apprentissage de la langue et de la littératie et stimuler sa participation :
    - en lui donnant plusieurs occasions de faire part de ses souhaits, besoins, idées et opinions aux autres; de poser des questions et de répondre à celles des autres; et de démontrer ses apprentissages par divers modes de communication (p. ex., linguistique, visuel, gestuel, ou avec des technologies d'assistance);
    - en l'encourageant à développer ses habiletés de la pensée critique en renforçant les connaissances et habiletés fondamentales;
- recourir à l'enseignement direct et systématique pour enseigner explicitement les connaissances et habiletés fondamentales, et offrir beaucoup d'occasions d'apprentissage par la lecture guidée, la rétroaction descriptive, le modelage, et le coaching;
- tenir compte de la façon dont chaque élève utilise la langue et la multimodalité, par exemple, le braille, la langue des signes québécoise (LSQ), ou les Systèmes de communication améliorée et alternative (CAA);
- prévoir des adaptations ou des modifications en matière d'enseignement, d'environnement ou d'évaluation en fonction de ce qui est énoncé dans le plan d'enseignement individualisé de l'élève. Les adaptations pourraient inclure des outils d'apprentissage (p. ex., une cloison insonore, un dictionnaire illustré, un appareil de communication alternative et augmentative, l'accès à des technologies d'assistance comme un logiciel texte-parole et parole-texte);
- enseigner en parallèle les connaissances et habiletés fondamentales en communication réceptive et expressive, et donner aux élèves l'occasion de mettre en pratique, grâce à l'étayage, des habiletés précises et propres à leur année d'études dans des situations sociales (p. ex., lors de la communication orale ou non verbale avec d'autres);
- aider l'élève à développer ses habiletés relatives aux fonctions exécutives par l'étayage, le modelage et l'utilisation d'outils organisationnels afin que les consignes et les explications concernant les stratégies soient claires et explicites;
- créer une communauté inclusive d'apprenantes et d'apprenants en invitant chaque élève à participer à plusieurs projets et activités en classe sur la langue et la littératie;
- établir des partenariats entre la famille et la communauté ainsi qu'entre le personnel administratif, les enseignantes et enseignants titulaires de classe, et les autres membres du personnel enseignant – surtout les enseignantes et enseignants responsables de l'éducation de l'enfance en difficulté, s'il y a lieu – pour partager l'expertise et les connaissances sur les attentes et les contenus d'apprentissage du cours de français de 9e année; ajouter du contenu linguistique

aux plans d'enseignement individualisé et mettre en œuvre des stratégies d'intervention de façon systématique; et établir des liens solides entre l'école et les foyers pour que les apprentissages soient pertinents et puissent être appliqués et renforcés en dehors de la classe.

Planification du cours de français de 9e année pour favoriser l'apprentissage du français

En vue de favoriser l'apprentissage de la langue et la réussite tout au long du parcours scolaire, le cours de français de 9e année doit être rigoureusement planifié en tenant compte des facteurs suivants :

- Les approches pédagogiques s'inspirent de l'enseignement de la littératie médiatique multimodale et facilitent le recours au plurilinguisme des élèves, c'est-à-dire l'utilisation, par les élèves, de toutes les ressources de leur répertoire linguistique pour favoriser l'apprentissage du français.
- Les élèves sont encouragés à recourir à leur répertoire plurilingue de façon créative, stratégique et dynamique. En outre, lors d'activités d'apprentissage interdisciplinaires, le recours aux approches plurilingues par le personnel enseignant peut favoriser le transfert de connaissances et permet aux élèves de mettre en valeur leurs identités culturelles et linguistiques.
- Une pédagogie sensible et adaptée à la culture tient compte de la diversité des identités culturelles et linguistiques des élèves, ce qui est essentiel à l'enseignement de la langue et de la littératie. Il est important de connaître les points forts, les champs d'intérêt et l'identité des apprenantes et apprenants du français, y compris les milieux sociaux et culturels dans lesquels ils évoluent. Ces « bagages de connaissances » représentent des compétences et des atouts, qui sont primordiaux pour créer une expérience d'apprentissage plus riche et significative pour tous les élèves, et favoriser un milieu d'enseignement et d'apprentissage inclusif sur les plans social et linguistique.
- L'évaluation initiale du degré de maîtrise du français chez les nouveaux arrivants constitue une exigence dans les écoles de l'Ontario. Cette évaluation initiale doit être réalisée pour mieux déterminer leur développement en matière de langue et de littératie.
- La différenciation pédagogique permet d'appuyer l'apprentissage du français chez tous les élèves. La conception d'un programme d'enseignement qui comporte des adaptations (p. ex., des modifications afin de miser sur les connaissances générales de l'élève dans sa langue maternelle) permet de s'assurer que les tâches correspondent aux exigences cognitives du cours de français et qu'elles sont linguistiquement compréhensibles et accessibles à tous les élèves. Tirer parti de la gamme complète des acquis langagiers de l'élève comme ressource dans le cours de français contribue à développer les habiletés métalinguistiques et à accroître la participation à l'école.
- La collaboration avec les élèves et leur famille, ainsi que l'utilisation des ressources disponibles dans la communauté contribue à créer un contexte d'apprentissage et des tâches qui sont pertinents et représentatifs de la vie quotidienne.

L'étayage est une intervention didactique qui permet d'accompagner les élèves dans leur apprentissage et leur donne la chance :

- d'utiliser leurs connaissances de plusieurs langues (p. ex., en utilisant les outils numériques pour accéder à un lexique et à des représentations multimodales de concepts dans les langues de leur répertoire), et leurs connaissances générales;

- de bénéficier d'adaptations en matière d'enseignement de la langue qui facilitent le recours à leur répertoire plurilingue;
- de produire en classe des textes axés sur l'identité. Ces textes sont des artéfacts créés par les élèves en employant diverses modalités. Ils favorisent la discussion sur le bagage culturel et linguistique de l'élève;
- d'apprendre de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés dans des contextes authentiques, significatifs et familiers;
- d'entreprendre des tâches ouvertes et parallèles qui leur ouvrent des points d'entrée multiples à l'apprentissage;
- de travailler dans divers milieux favorisant la co-construction de connaissances et les possibilités multiples de mettre en pratique les apprentissages (p. ex., avec des pairs, en petits groupes, en apprentissage coopératif, en conférence);
- d'accéder à la langue d'enseignement durant les périodes d'enseignement et d'évaluations orales, écrites et multimodales ainsi que lors du questionnement, de la lecture d'un texte, de l'exécution d'une tâche et d'autres activités en lien avec le cours de français;
- d'utiliser le langage oral dans diverses activités stratégiquement planifiées telles que « pense-parle-partage », « discussions en dyade », « prendre la parole et commenter ou renchérir » pour exprimer des idées et participer à un discours portant sur la littératie;
- de développer une compréhension associée aux différences entre la langue utilisée à l'école et celle utilisée dans différents contextes parascolaires, y compris la terminologie propre à différents domaines de spécialité;
- de s'exercer à l'aide d'une grande variété d'exercices adaptés à leur niveau de maîtrise du français pour communiquer leur compréhension, poser des questions, exprimer leurs idées et expliquer leur raisonnement;
- d'utiliser divers outils d'apprentissage numériques ainsi que de recourir à la multimodalité pour démontrer leurs apprentissages et illustrer leur raisonnement (p. ex., oralement, visuellement, de façon kinesthésique), au moyen d'une gamme de représentations (p. ex., présentation orale, portfolio, affiche, discussion, saynète) et dans plusieurs langues (p. ex., mur de mots plurilingues, tableau d'ancrage);
- d'être évalués par l'enseignante ou l'enseignant, au moyen d'observations et de conversations, sur les processus utilisés au cours de leur apprentissage.

Les stratégies utilisées pour différencier l'enseignement et l'évaluation des apprenantes et apprenants du français telles que décrites dans le programme-cadre d'actualisation linguistique en français (ALF) profitent aussi aux autres élèves de la classe, car le programme-cadre a principalement pour but de tenir compte des connaissances antérieures des élèves, d'être conscient des exigences linguistiques (p. ex., le langage scolaire) du cours de français de 9e année et à donner une visibilité à l'apprentissage et à la réflexion.

Les élèves suivant un programme de mise à niveau, tel que le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA), peuvent avoir besoin d'un soutien additionnel pour développer leurs habiletés en littératie et en français. Certaines et certains élèves peuvent connaître des retards sur le plan de l'éducation formelle en raison de leur scolarisation limitée ou interrompue. Une pédagogie sensible et adaptée à la culture est essentielle pour connaître le niveau de littératie de ces élèves et faire des liens avec leurs connaissances. Les stratégies susmentionnées, dont le recours aux approches plurilingues, aux supports visuels et à la multimodalité sont essentielles pour que l'élève réussisse.

De renseignements supplémentaires sur la planification et l'évaluation des programmes destinés aux apprenantes et apprenants du français sont offerts à la section Considérations concernant la planification du programme sous l'onglet Planification.

Rôle de la bibliothèque de l'école

La bibliothèque de l'école et les installations communes d'apprentissage contribuent grandement au succès de la mise en œuvre du cours de français de 9e année. Le personnel de la bibliothèque de l'école, si disponible, peut nourrir l'amour de la lecture, le plaisir de l'apprentissage ainsi que le goût de lire pour le loisir, aider les élèves à s'informer et à choisir des textes pertinents, et les guider dans leur exploration de divers textes et médias en lien avec leur vie. Le personnel de la bibliothèque peut obtenir une formation pour élaborer des collections culturellement pertinentes, accessibles, diversifiées, inclusives et riches en contenu canadien et étranger, ou travailler de concert avec des membres du personnel qui ont une telle expertise.

Le personnel de la bibliothèque collabore avec le personnel enseignant en salle de classe ou celui spécialisé dans des disciplines telles que le français, les mathématiques et les sciences pour créer et planifier des expériences de littératie riches pour les élèves et leur offrir des activités authentiques de collecte d'information et de recherche qui appuient l'apprentissage. Ensemble, ils favorisent l'accès équitable à l'information pour tous les élèves et le développement des habiletés liées à l'information et à la littératie, y compris la capacité à évaluer la pertinence, la qualité et la fiabilité de l'information, et à l'utiliser de façon responsable et imaginative.

Des renseignements supplémentaires concernant le rôle de la bibliothèque de l'école sont offerts à la rubrique Considérations concernant la planification du programme sous l'onglet Planification.

Place des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de la langue française

Le cours de français a été élaboré de sorte que l'utilisation stratégique des technologies fasse partie d'une planification efficace. Les technologies peuvent approfondir et enrichir les stratégies d'enseignement et appuyer les élèves dans leur apprentissage de la langue et de la littératie. Les technologies peuvent faciliter et favoriser le développement et la démonstration de l'apprentissage du français.

L'utilisation stratégique des technologies permettant de satisfaire aux attentes et aux contenus d'apprentissage du cours nécessite une forte compréhension :

- des connaissances et habiletés en langue et en littératie;
- des pratiques pédagogiques à fort impact pouvant être utilisées, s'il y a lieu, pour atteindre les objectifs d'apprentissage;

- de la capacité des technologies choisies à enrichir l'apprentissage et de l'utilisation efficace des technologies.

Le personnel enseignant trouvera divers outils numériques utiles à l'enseignement, que ce soit pour l'apprentissage axé sur l'élève, l'enseignement au groupe classe ou la conception d'unités d'apprentissage prévoyant différentes approches pour répondre aux besoins divers des élèves.

Les technologies peuvent être utilisées pour accéder à de l'information (p. ex., accéder à un contenu Web pertinent et crédible); améliorer la communication et la collaboration (p. ex., travailler en équipe sur un document collaboratif, échanger avec des spécialistes, communiquer avec le personnel enseignant). De plus, des technologies d'assistance, qui sont essentielles pour permettre à certains élèves ayant des besoins particuliers d'avoir un accès équitable au contenu du cours et de s'engager de manière significative dans son apprentissage, ainsi que de participer aux activités en classe, doivent être mises à la disposition de l'élève conformément à son plan d'enseignement individualisé (PEI), le cas échéant.

L'utilisation des technologies dans le cours de français permet aussi aux élèves de développer des compétences transférables, comme la littératie numérique. En ayant recours aux technologies pour appuyer l'enseignement et l'apprentissage du français, le personnel enseignant doit considérer la sécurité, la vie privée, l'utilisation éthique ainsi que le respect, l'inclusion et le bien-être des élèves.

Bien qu'Internet soit un puissant outil d'apprentissage, tous les élèves doivent être informés des questions de sécurité, de protection de la vie privée et d'utilisation responsable ainsi que du fait que l'Internet est parfois utilisé pour promouvoir la haine. Dans ce cours, les élèves continuent de prendre conscience des questions éthiques liées au plagiat et à l'appropriation. Les formes flagrantes et nuancées de plagiat et d'appropriation, ainsi que les conséquences qui en découlent, doivent être clairement discutées avant que les élèves ne se lancent dans la création de textes.

Le personnel enseignant comprend l'importance des technologies et les façons dont elles peuvent être mises au service de l'apprentissage afin de s'assurer que tous les élèves puissent répondre aux attentes et aux contenus d'apprentissage du cours de français.

Des renseignements supplémentaires concernant la place des technologies de l'information et de la communication sont offerts à la rubrique Considérations concernant la planification du programme sous l'onglet Planification.

Planification d'apprentissage, de carrière et de vie

Les enseignantes et enseignants peuvent appuyer les élèves dans leur transition de l'école secondaire vers leur première destination postsecondaire, que ce soit la formation en apprentissage, le collège, l'intégration communautaire, l'université ou le marché du travail. Elles et ils peuvent offrir aux élèves des occasions de réfléchir aux connaissances et aux habiletés en langue et en littératie et de les mettre en pratique, d'explorer des options de carrière et d'études liées à la langue et à la littératie, et de planifier de façon autonome et compétente pour réussir à l'école, au travail et dans la vie.

Les programmes de langue et de littératie peuvent appuyer les élèves à planifier leurs études et leurs options de carrière et de vie en établissant des liens authentiques entre les connaissances acquises et

les habiletés développées à l'école et celles nécessaires pour poursuivre leurs études, quelle que soit la carrière choisie, et pour réaliser différentes tâches au quotidien. Ces liens stimulent l'intérêt des élèves et leur permettent de comprendre et d'estimer l'importance de la langue et de la littératie. Par exemple, les programmes de français donnent des occasions aux élèves de développer des compétences en matière de recherche, qu'elles et ils s'exercent à la rédaction de textes, et qu'elles et ils apprennent des stratégies pour comprendre des textes informatifs. Faire des présentations orales et visuelles et travailler en petits groupes avec des camarades de classe aide les élèves à s'exprimer avec assurance et à travailler en coopération avec les autres. Toutes les compétences en littératie sont des compétences d'employabilité, que ce soit dans des carrières liées aux disciplines STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques), aux sciences sociales et aux domaines liés aux arts, ou tout autre secteur d'activité ou de services. De solides compétences en littératie permettront aux élèves de gérer les technologies de l'information, de communiquer efficacement dans diverses situations et d'effectuer une variété de tâches requises dans la plupart des milieux de travail. Le développement de compétences en littératie et transférables aidera les élèves à se préparer à réussir dans la vie et à occuper de futurs emplois dans un monde diversifié, ouvert et ultra-connecté. Le personnel enseignant peut promouvoir et sensibiliser les élèves à des options de carrière en explorant des applications authentiques des compétences et des habiletés en langue et en littératie et en leur donnant l'occasion de travailler sur des projets liés à la carrière. Ces activités permettent aux élèves d'examiner des carrières potentielles compatibles avec leurs champs d'intérêt, leurs aspirations et leurs aptitudes.

Les membres de la communauté peuvent constituer une ressource précieuse en partageant leur expertise professionnelle et en appuyant les élèves à comprendre l'importance des compétences et des habiletés en langue et en littératie dans tous les champs d'activité et toutes les carrières. Les salons de l'emploi, les conférenciers invités et les journées d'observation au poste de travail peuvent permettre aux élèves d'identifier et d'explorer des options de carrière.

Des renseignements supplémentaires concernant la Planification d'apprentissage, de carrière et de vie sont offerts à la rubrique Considérations concernant la planification du programme sous l'onglet Planification.

Les programmes spécialisés et la Majeure Haute Spécialisation

Les cours de français conviennent bien à l'ensemble des crédits requis dans les programmes menant à la Majeure Haute Spécialisation ou dans les programmes conçus pour offrir aux élèves un itinéraire d'études vers une formation en apprentissage ou le milieu de travail. Dans certains programmes de la Majeure Haute Spécialisation, des cours de français peuvent être groupés avec d'autres cours pour acquérir les connaissances et développer les habiletés requises dans différents secteurs économiques afin de réussir dans le milieu de travail et les études postsecondaires, dont la formation en apprentissage. Les cours de français peuvent aussi être combinés aux crédits obtenus en éducation coopérative qui permet l'expérience en milieu de travail nécessaire non seulement dans certains programmes de la Majeure Haute Spécialisation, mais aussi dans des itinéraires d'études menant à la formation en apprentissage et au milieu de travail. Les programmes de la Majeure Haute Spécialisation comprennent également des occasions d'apprentissage propres au secteur offertes par des employeurs, des centres de formation professionnelle, des collèges et des organismes communautaires.

Des renseignements supplémentaires concernant le programme de la Majeure Haute Spécialisation sont offerts à la rubrique Considérations concernant la planification du programme sous l'onglet Planification.

Apprentissage interdisciplinaire et intégré en français

Les élèves ont besoin de solides habiletés en langue et en littératie pour réussir dans toutes les disciplines. Des expériences riches en matière de langue et de littératie permettent d'approfondir la compréhension conceptuelle et de renforcer le développement des connaissances, des habiletés et des compétences dans d'autres disciplines. De plus, l'acquisition des connaissances et le développement des habiletés en langue et en littératie sont souvent favorisés par l'apprentissage qui a lieu dans d'autres disciplines. Les enseignantes et enseignants doivent donner aux élèves plusieurs occasions d'explorer un sujet selon divers angles en insistant sur l'apprentissage interdisciplinaire et intégré.

Des renseignements supplémentaires sur l'intégration de l'apprentissage dans l'ensemble du curriculum de l'Ontario sont offerts à la rubrique Apprentissage interdisciplinaire et intégré sous l'onglet Planification.

Par exemple, dans plusieurs disciplines, les élèves apprennent à créer divers genres de textes avec des éléments visuels tels que des diagrammes, des tableaux et des graphiques, et à en extraire l'information pertinente et l'interpréter. Le cours de français met l'accent sur les compétences des élèves à interpréter et à créer des textes sous diverses formes de discours.

Les élèves développent et appliquent des habiletés de raisonnement dans toutes les disciplines. Par exemple, en mathématiques, elles et ils utilisent leurs habiletés de raisonnement pour justifier leur pensée, émettre et examiner des conjectures, et construire et défendre des arguments. Dans le programme de français, elles et ils utilisent leurs habiletés de raisonnement pour interpréter et déduire le sens de différents types de textes, défendre des idées et débattre de questions, et analyser des textes créés par eux-mêmes et par d'autres.

La pensée créative et critique est au cœur de l'apprentissage dans toutes les disciplines. Par exemple, en sciences, les élèves tiennent compte de différents points de vue pour trouver des solutions novatrices, éthiques et efficaces aux problèmes sociétaux et environnementaux. Dans le cours de français, les élèves sont invités à poser des questions, à produire des textes sur des enjeux complexes tels que la diversité, l'équité et l'inclusion, et à explorer différentes réponses possibles.

Dans ce cours, elles et ils raffinent leurs habiletés liées au questionnement et apprennent que toutes les sources d'information présentent un point de vue particulier, et que le destinataire du message a la responsabilité d'évaluer celui-ci, de relever les préjugés explicites et implicites qu'il contient, de déterminer sa validité et sa pertinence, et de l'utiliser de façon appropriée. En apprenant à chercher, à remettre en question et à valider l'information, les élèves deviennent des apprenantes et apprenants autonomes pour la vie.

Évaluation et communication du rendement de l'élève

Le document *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1re – 12e année* (2010) établit la politique d'évaluation et de communication du rendement du ministère de l'Éducation. Cette politique a pour but de maintenir des normes élevées, d'améliorer l'apprentissage des élèves, de faciliter la tâche du personnel enseignant et de favoriser la communication avec les parents. La réussite de la mise en œuvre de cette politique dépendra du jugement professionnel[2] des membres du personnel enseignant à tous les niveaux, de même que de leur habileté à travailler ensemble et à instaurer un climat de confiance auprès des parents et des élèves.

Les principaux aspects de la politique d'évaluation et de communication du rendement de l'élève, qui s'appliquent à tout le curriculum, se trouvent sous l'onglet Évaluation. L'élément clé est la grille d'évaluation du rendement qui se trouve ci-après.

La grille d'évaluation du rendement en français, 9e année

La grille d'évaluation du rendement en français comprend quatre compétences et quatre niveaux de rendement. Des renseignements supplémentaires concernant la grille d'évaluation du rendement, qui s'appliquent à tout le curriculum, sont offerts à la rubrique Raison d'être de la grille d'évaluation du rendement sous l'onglet Évaluation.

[2] Selon la définition présentée dans le document *Faire croître le succès* (p. 166), « Le jugement professionnel est un processus qui tient compte de renseignements complémentaires au sujet du contenu, du contexte, des preuves d'apprentissage, des stratégies pédagogiques et des critères qui définissent la réussite de l'élève. Il requiert réflexion et autocorrection. L'enseignante ou l'enseignant ne peut s'en tenir seulement aux résultats des productions pour prendre une décision. Le jugement professionnel consiste à faire des analyses des diverses manifestations d'une compétence pour situer où en est l'élève par rapport au niveau de satisfaction des attentes. »

Connaissance et compréhension – La construction du savoir propre à la discipline, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.				
Compétences	**50 – 59 % (Niveau 1)**	**60 – 69 % (Niveau 2)**	**70 – 79 % (Niveau 3)**	**80 – 100 % (Niveau 4)**
	L'élève :			
Connaissance des éléments à l'étude (*p. ex., morphologie; syntaxe; caractéristiques des textes; formes de discours et genres de textes; stratégies utilisées pour comprendre des textes et y réagir, et pour exprimer des idées et créer des textes*).	démontre une connaissance limitée des éléments à l'étude.	démontre une connaissance partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne connaissance des éléments à l'étude.	démontre une connaissance approfondie des éléments à l'étude.
Compréhension des éléments à l'étude (*p. ex., concepts; opinions; faits; perspectives; relations entre les faits, les idées, les concepts, et les thèmes*).	démontre une compréhension limitée des éléments à l'étude.	démontre une compréhension partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne compréhension des éléments à l'étude.	démontre une compréhension approfondie des éléments à l'étude.
Habiletés de la pensée – L'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.				
Compétences	**50 – 59 % (Niveau 1)**	**60 – 69 % (Niveau 2)**	**70 – 79 % (Niveau 3)**	**80 – 100 % (Niveau 4)**
	L'élève :			
Utilisation des habiletés de planification (*p. ex., déterminer l'intention de la lecture; déterminer le sujet, l'intention, l'auditoire, la forme, et le média de textes; générer des idées; recueillir de l'information; effectuer des recherches; organiser l'information et les idées*).	utilise les habiletés de planification avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de planification avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de planification avec efficacité.	utilise les habiletés de planification avec beaucoup d'efficacité.
Utilisation des habiletés de traitement de l'information (*p. ex., faire des inférences; interpréter; analyser; repérer les préjugés; synthétiser; évaluer; tirer des conclusions*).	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec beaucoup d'efficacité.

Utilisation des processus de la pensée critique et de la pensée créative (*p. ex., effectuer des recherches; comparer et évaluer des stratégies et des outils utilisés par divers créatrices et créateurs; créer; prendre en compte et reconnaître diverses perspectives; réfléchir à son apprentissage*).	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une efficacité limitée.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une certaine efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec beaucoup d'efficacité.
Communication – La transmission des idées et de l'information selon différentes formes et divers moyens.				
Compétences	**50 – 59 % (Niveau 1)**	**60 – 69 % (Niveau 2)**	**70 – 79 % (Niveau 3)**	**80 – 100 % (Niveau 4)**
	L'élève :			
Expression et organisation des idées et de l'information (*p. ex., clarté, logique, cohérence*) **dans des formes de discours orales, non verbales, visuelles et écrites, y compris des formes de discours numériques et médiatiques.**	exprime et organise les idées et l'information avec une efficacité limitée.	exprime et organise les idées et l'information avec une certaine efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec beaucoup d'efficacité.
Communication des idées et de l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques (*p. ex., utilisation du style, de la voix, des images, des gestes et de la prosodie*) **dans des formes de discours orales, non verbales, visuelles et écrites, y compris des formes de discours numériques et médiatiques.**	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une efficacité limitée.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une certaine efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec beaucoup d'efficacité.

Utilisation des conventions (*p. ex., grammaire, orthographe, ponctuation*), **du vocabulaire et de la terminologie à l'étude dans des formes de discours orales, non verbales, visuelles et écrites, y compris des formes de discours numériques et médiatiques.**	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une efficacité limitée.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une certaine efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec beaucoup d'efficacité.
Mise en application – L'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiers et leur transfert à de nouveaux contextes.				
Compétences	**50 – 59 % (Niveau 1)**	**60 – 69 % (Niveau 2)**	**70 – 79 % (Niveau 3)**	**80 – 100 % (Niveau 4)**
	L'élève :			
Application des connaissances et des habiletés (*p. ex., concepts, stratégies, processus*) **dans des contextes familiers.**	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une efficacité limitée.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec une certaine efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiers avec beaucoup d'efficacité.
Transfert des connaissances et des habiletés (*p. ex., concepts, stratégies, processus*) **dans de nouveaux contextes.**	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une efficacité limitée.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une certaine efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec beaucoup d'efficacité.
Établissement de liens (*p. ex., entre le texte et ses propres connaissances et expériences vécues, d'autres textes, le monde qui l'entoure, et les perspectives et les formes du savoir des Premières Nations, des Métis et des Inuit; entre les disciplines*).	établit des liens avec une efficacité limitée.	établit des liens avec une certaine efficacité.	établit des liens avec efficacité.	établit des liens avec beaucoup d'efficacité.

Exigences pour le domaine A

L'apprentissage et l'évaluation liés au domaine d'étude A sont intégrés dans le contexte de l'apprentissage des domaines B à D. Le rendement de l'élève par rapport aux attentes du domaine A doit être évalué tout au long du cours et peut être inclus dans la case des commentaires du bulletin scolaire.

Les critères et les descripteurs

Pour aider davantage les enseignantes et enseignants dans leur travail d'évaluation de l'apprentissage de l'élève, la grille d'évaluation du rendement comprend des critères et des descripteurs.

Dans la grille d'évaluation du rendement, une série de critères viennent préciser davantage chaque compétence et définissent les dimensions du rendement de l'élève qui sont évaluées. Dans le programme-cadre de français, les critères pour chaque compétence sont :

Connaissance et compréhension

- Connaissance des éléments à l'étude (p. ex., morphologie; syntaxe; caractéristiques des textes; formes de discours et genres de textes; stratégies utilisées pour comprendre des textes et y réagir textes, et pour exprimer des idées et créer des textes)
- Compréhension des éléments à l'étude (p. ex., concepts; opinions; faits; perspectives; relations entre les faits, les idées, les concepts, les thèmes)

Habiletés de la pensée

- Utilisation des habiletés de planification (p. ex., déterminer l'intention de la lecture; déterminer le sujet, l'intention, l'auditoire, la forme et le média de textes; générer des idées; recueillir de l'information; effectuer des recherches; organiser l'information et les idées)
- Utilisation des habiletés de traitement de l'information (p. ex., faire des inférences; interpréter; analyser; repérer les préjugés; synthétiser; évaluer; tirer des conclusions)
- Utilisation des processus de la pensée critique et de la pensée créative (p. ex., effectuer des recherches; comparer et évaluer des stratégies et des outils utilisés par divers créatrices et créateurs; créer; prendre en compte et reconnaître diverses perspectives; réfléchir à son apprentissage)

Communication

- Expression et organisation des idées et de l'information (p. ex., clarté, logique, cohérence) dans des formes de discours orales, non verbales, visuelles et écrites, y compris des formes de discours numériques et médiatiques)
- Communication des idées et de l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques (p. ex., utilisation du style, de la voix, des images, des gestes et de la prosodie) dans des formes de discours orales, non verbales, visuelles et écrites, y compris des formes de discours numériques et médiatiques)
- Utilisation des conventions (p. ex., grammaire, orthographe, ponctuation), du vocabulaire et de la terminologie à l'étude dans des formes de discours orales, non verbales, visuelles et écrites, y compris des formes de discours numériques et médiatiques)

Mise en application

- Application des connaissances et des habiletés (p. ex., concepts, stratégies, processus) dans des contextes familiers
- Transfert des connaissances et des habiletés (p. ex., concepts, stratégies, processus) à de nouveaux contextes
- Établissement de liens (p. ex., entre le texte et ses propres connaissances et expériences vécues, d'autres textes, le monde qui l'entoure, et les perspectives et formes du savoir des Premières Nations, des Métis et des Inuit; entre les disciplines

Les descripteurs permettent à l'enseignante ou l'enseignant de poser un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève et de lui donner une rétroaction descriptive. Dans la grille d'évaluation du rendement, le type de descripteur utilisé pour tous les critères des trois dernières compétences de la grille est l'*efficacité*. On définit l'efficacité comme étant la capacité de réaliser entièrement le résultat attendu. L'enseignante ou l'enseignant pourra se servir d'autres types de descripteurs (p. ex., la clarté, l'exactitude, la précision, la logique, la pertinence, la cohérence, la souplesse, la profondeur, l'envergure) en fonction de la compétence et du critère visés lorsqu'elle ou il élaborera des grilles adaptées.

Attentes et contenus d'apprentissage par domaine

Attentes génériques

Pour parvenir aux résultats escomptés définis dans la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*, le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

A. Établissement de liens et mise en application en littératie

Ce domaine cible la mise en application des sept compétences transférables dans des contextes relatifs à la langue française et à la littératie, le développement des habiletés en littératie médiatique numérique, et la mise en application de l'apprentissage en langue et en littératie dans divers contextes. Les élèves travaillent avec des textes qui favorisent la compréhension de diverses identités, expériences, perspectives, histoires et contributions. Dans le programme de français, l'apprentissage lié au domaine d'étude A s'inscrit dans le contexte de l'apprentissage lié aux domaines B : Notions fondamentales de la langue, C : Compréhension : Comprendre des textes et y réagir, et D : Rédaction : Expression d'idées et création de textes. L'apprentissage dans ce domaine se déroule et est évalué dans le contexte des situations d'apprentissage des domaines d'étude B, C et D.

Attentes

Tout au long du cours, en lien avec l'apprentissage des domaines d'étude B, C et D, l'élève doit pouvoir :

A1. Compétences transférables

démontrer sa compréhension de la façon dont les sept compétences transférables (la pensée critique et la résolution de problèmes; l'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat; l'apprentissage autonome; la collaboration; la communication; la citoyenneté mondiale et la durabilité; la littératie numérique) sont utilisées dans divers contextes relatifs à la langue française et à la littératie.

Contenus d’apprentissage

Tout au long du cours, en lien avec l’apprentissage des domaines d’étude B, C et D, l’élève doit pouvoir :

Communication réceptive et expressive

A1.1 analyser et expliquer les façons dont les compétences transférables peuvent être utilisées pour appuyer la communication dans divers contextes culturels, sociaux, langagiers et propres à une discipline, et mettre en application les compétences transférables lors de la lecture, l’écoute, l’interprétation visuelle et la création de diverses formes de discours.

Autonomie et participation de l’élève

A1.2 évaluer et expliquer les façons dont les compétences transférables l’aident à développer sa voix et à s’exprimer, à participer activement à son apprentissage et à mettre en œuvre son plan pour développer ses capacités et son plein potentiel.

A2. Littératie médiatique numérique

démontrer et mettre en application les connaissances et les habiletés nécessaires pour interagir de façon sécuritaire et responsable dans des environnements en ligne, utiliser des outils numériques et médiatiques afin de développer ses connaissances, et devenir une consommatrice ou un consommateur et une créatrice ou un créateur critique de médias.

Contenus d’apprentissage

Tout au long du cours, en lien avec l’apprentissage des domaines d’étude B, C et D, l’élève doit pouvoir :

Citoyenneté numérique

A2.1 évaluer et expliquer ses droits et responsabilités lors de ses interactions en ligne, après avoir obtenu l’autorisation appropriée, et prendre des décisions qui contribuent positivement au développement de son identité numérique et de ses communautés.

Sécurité, bien-être et étiquette en ligne

A2.2 démontrer sa compréhension de la navigation sécuritaire dans des environnements en ligne, des façons de gérer sa vie privée, ses données personnelles et sa sécurité, et d’interagir avec les autres d’une manière qui contribue à son bien-être et à celui des autres, y compris l'obtention d’une autorisation appropriée.

Recherche et littératie informationnelle

A2.3 effectuer des recherches en prenant en considération l’exactitude, la crédibilité et les diverses perspectives, avec une attention particulière à la mésinformation, la désinformation et la curation des données pour développer ses connaissances, créer des textes et démontrer son apprentissage, tout en tenant compte des aspects légaux et éthiques.

Formes de discours, conventions et techniques

A2.4 évaluer l'utilisation de diverses formes de discours, des conventions et des techniques associées aux textes numériques et médiatiques, en considérant leurs effets sur les destinataires, et mettre en application cette compréhension lors de l'analyse et la création de textes.

Médias, destinataires et production de textes

A2.5 démontrer sa compréhension de l'interrelation entre la forme de discours, le contenu et le contexte des textes, les destinataires visés ou non visés, et l'intention de la production de textes.

Innovation et design

A2.6 sélectionner et utiliser des outils numériques et médiatiques appropriés pour soutenir un processus de design, et élaborer et proposer des solutions innovantes en réponse à des défis authentiques et pertinents de la vie.

Communauté et sensibilisation à la culture

A2.7 communiquer et collaborer au sein de diverses communautés de façon sécuritaire, respectueuse, responsable et inclusive lors de son utilisation des plateformes et des environnements en ligne, y compris des outils numériques et médiatiques, tout en faisant preuve de sensibilité culturelle.

A3. Établissement de liens, mise en application et contributions

mettre en application ses habiletés en langue et en littératie dans des contextes d'apprentissage interdisciplinaire et intégré, démontrer sa compréhension de diverses voix, expériences, perspectives, histoires et contributions, y compris celles des personnes, des groupes, des communautés et des nations des Premières Nations, métis et inuit, et établir des liens entre ces voix, expériences, perspectives, histoires et contributions.

Contenus d'apprentissage

Tout au long du cours, en lien avec l'apprentissage des domaines d'étude B, C et D, l'élève doit pouvoir :

Apprentissage interdisciplinaire et intégré

A3.1 analyser et expliquer les façons dont ses connaissances et ses habiletés développées dans le présent cours soutiennent son apprentissage dans diverses disciplines et dans la vie quotidienne, et décrire les façons dont ces connaissances et habiletés améliorent sa compréhension et sa communication.

Identité et communauté

A3.2 démontrer sa compréhension des contextes historiques, des contributions, des expériences vécues et des perspectives de personnes et de communautés diverses, y compris du Canada, en explorant et en analysant les concepts d'identité, de soi et de sentiment d'appartenance dans une variété de textes sensibles et adaptés à la culture.

Perspectives et formes du savoir des Premières Nations, des Métis et des Inuit

A3.3 analyser des thèmes explorés dans les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuit afin de démontrer sa compréhension d'une gamme d'identités, de perspectives, de relations, d'héritages, de vérités, de formes du savoir et de façons d'être et de faire.

B. Notions fondamentales de la langue

Attentes

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

B1. Communication orale et non verbale

utiliser des habiletés et des stratégies d'écoute, de communication orale et non verbale pour comprendre et communiquer du sens dans des contextes formels et informels afin de satisfaire à une variété d'intentions et s'adresser à divers destinataires.

Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

Habiletés d'écoute efficace

B1.1 évaluer et mettre en application diverses habiletés d'écoute efficace pour améliorer sa compréhension, notamment formuler des paraphrases, poser des questions ouvertes, formuler des réponses pertinentes dans des discussions de groupe, réfléchir à ce qui a été dit, et utiliser ces habiletés dans différents contextes informels et formels et à diverses fins.

Stratégies d'écoute pour favoriser la compréhension

B1.2 sélectionner et utiliser diverses stratégies avant, pendant et après l'écoute de messages pour comprendre l'information communiquée de façon orale et non verbale, pour obtenir des clarifications et élaborer une réponse pertinente et appropriée au contexte.

Intentions de la communication orale et stratégies

B1.3 analyser l'intention et l'auditoire pour la communication orale dans des contextes formels et informels, et choisir et adapter des stratégies pour communiquer de façon claire et cohérente.

Stratégies et habiletés de communication orale et non verbale

B1.4 déterminer et utiliser des stratégies de communication orale et non verbale, y compris l'expression, les gestes et le langage corporel, et évaluer et comparer l'efficacité de ces stratégies pour favoriser la compréhension ou la communication, y compris la manière dont leur utilisation peut varier selon les cultures.

Choix de mots et syntaxe dans la communication orale

B1.5 utiliser des mots précis et descriptifs, y compris des mots propres à diverses disciplines et des phrases cohésives et cohérentes dans des contextes de communication orale formels et informels pour appuyer la compréhension des messages par les destinataires.

B2. Notions fondamentales de la lecture et de l'écriture

démontrer sa compréhension des connaissances et des habiletés langagières fondamentales et mettre en application cette compréhension lors de la lecture et l'écriture de textes.

Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

Lecture et orthographe au niveau des mots : Mise en application de ses connaissances morphologiques

B2.1 mettre en application sa connaissance consolidée des composantes des mots, comme les bases, les préfixes et les suffixes, pour lire et orthographier des mots avec automaticité.

Vocabulaire

B2.2 démontrer sa compréhension du sens d'une grande variété de mots, acquérir et utiliser avec aisance le vocabulaire explicitement enseigné dans divers contextes, y compris le vocabulaire propre à d'autres disciplines, et mettre en application sa connaissance consolidée de la morphologie pour analyser et comprendre des mots nouveaux en contexte.

Fluidité en lecture : Précision, rythme et prosodie

B2.3 lire avec fluidité des textes variés et complexes avec précision et à un rythme approprié pour appuyer la compréhension et, lors de la lecture à haute voix, ajuster son expression et intonation en fonction des intentions de la lecture.

B3. Apprentissages linguistiques en lecture et en écriture

démontrer sa compréhension de la structure des phrases, de la grammaire et des mots de liaison, des majuscules et de la ponctuation, et mettre ces connaissances en application lors de la lecture et de la rédaction de phrases, de paragraphes et d'une variété de textes.

Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

Veuillez consulter la section « Précisions » ci-dessous pour connaître le contenu détaillé et obligatoire des apprentissages linguistiques que les élèves doivent démontrer à la fin du cours. Pour une vue d'ensemble de l'apprentissage obligatoire à tous les niveaux, voir l'annexe : Continuum des apprentissages linguistiques pour la lecture et l'écriture, de la 1re à la 9e année, attente B3.

Syntaxe et structure de phrases

B3.1 mettre en application sa connaissance des types et des formes de phrases pour construire des phrases de plus en plus complexes qui établissent des liens entre les idées, et les communiquent avec précision et efficacité.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Types et formes de phrases

Reconnaître et employer les quatre types de phrases et leurs formes

Types de phrases

Approfondissement :

- Phrase déclarative
- Phrase interrogative
- Phrase exclamative
- Phrase impérative

Formes de phrases

Études systématique :

- Forme négative : marqueurs de négation autres que **ne** et **pas**
  Exemple : Il **ne** mange **rien**.
- Formes personnelle et impersonnelle
  Exemples :
  - Forme personnelle : Plus d'élèves que d'enseignants sont présents.
  - Forme impersonnelle : **Il** y a plus d'élèves que d'enseignants.
- Formes neutre et emphatique
  Exemples :
  - Forme neutre : Joël ira à la campagne.
  - Forme empathique : Joël **y** ira, **à la campagne**.
- Formes active et passive
  Exemples :
  - Forme active : L'enseignant **a corrigé** les travaux des élèves.
  - Forme passive : Les travaux des élèves **ont été corrigés par** l'enseignant.

Approfondissement :

- Formes positive et négative
  Exemples : Ma mère m'a acheté un nouveau téléphone cellulaire pendant les vacances d'été. /
  Ma mère **ne** m'a **pas** acheté un nouveau téléphone cellulaire pendant les vacances d'été.

Grammaire

B3.2 consolider ses connaissances en grammaire, y compris des groupes syntaxiques et des classes de mots, des types et des formes de phrases, de l'orthographe grammaticale, de la conjugaison des verbes et de la grammaire du texte, et utiliser ces connaissances pour appuyer la compréhension et communiquer du sens avec clarté et précision.

Précisions

Apprentissages linguistiques : La phrase et ses constituants

La phrase

Étude systématique :

- **La phrase graphique –** Unité de sens qui commence par une majuscule et qui se termine par un signe de ponctuation forte (point, point d'interrogation, etc.)
  Exemple : Geneviève joue au soccer avec sa meilleure amie chaque semaine.
- **La phrase syntaxique –** Unité de sens qui comprend, au minimum, les deux constituants obligatoires (sujet de P + prédicat de P)
  Exemple : Yusef lit un livre.
- **La phrase graphique incluant la phrase syntaxique –** Une phrase graphique peut être composée de plus d'une phrase syntaxique.
  Exemple : Elsa regarde la télévision et joue sur son téléphone cellulaire dans le salon.

Le sujet de la phrase (sujet de P)

Note : Les mots entre des crochets obliques font partie du même groupe syntaxique.

Comment identifier le sujet de P

Approfondissement :

- Répond à la question « De qui parle-t-on? » ou « De quoi parle-t-on dans la phrase? »
  Exemple : « De quoi parle-t-on dans la phrase? » <Geneviève> prend un café avec sa meilleure amie chaque semaine.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : <~~Geneviève~~> prend un café avec sa meilleure amie chaque semaine.
- Généralement placé devant le prédicat
  Exemple : <Geneviève> **prend un café** avec sa meilleure amie chaque semaine.
- Groupe de mots encadré par **C'est**… **qui** ou **Ce sont**… **qui**
  Exemple : Geneviève prend un café avec sa meilleure amie chaque semaine. → **C'est** Geneviève **qui** prend un café avec sa meilleure amie chaque semaine.
- Groupe de mots qui peut être remplacé par un pronom
  Exemple : Geneviève prend un café avec sa meilleure amie chaque semaine. → **Elle** prend un café avec sa meilleure amie chaque semaine.

Éléments qui peuvent constituer un sujet de P

Approfondissement :

- Groupe nominal
  Exemple : <La toupie et les blocs> sont les jouets préférés des enfants.
- Pronom
  Exemple : <Tu> as toujours de bonnes idées!
- Groupe du verbe à l'infinitif
  Exemple : <Écouter> de la musique m'aide à bien me concentrer.
- Phrase subordonnée
  Exemple : <Que tu refuses de venir à cet événement> me déçoit énormément.

Le prédicat de la phrase (prédicat de P)

Note : Les mots entre des crochets obliques font partie du même groupe syntaxique.

Approfondissement :

Comment identifier le prédicat de P

- Répond à la question « Qu'est-ce qu'on dit du sujet? »
  Exemple : Geneviève <prend un café> avec sa meilleure amie chaque semaine.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : Geneviève <~~prend un café~~> avec sa meilleure amie chaque semaine.
- Généralement placé après le sujet de P
  Exemple : Geneviève <prend un café> avec sa meilleure amie chaque semaine.

Éléments qui peuvent constituer un prédicat de P

- Groupe du verbe (seule réalisation du prédicat de P)
  Exemple : Geneviève <prend un café> avec sa meilleure amie chaque semaine.

Le complément de la phrase (complément de P)

Note : Les mots entre des crochets obliques font partie du même groupe syntaxique.

Comment identifier le complément de P

Approfondissement :

- Précise la phrase
  Exemple : Geneviève prend un café <avec sa meilleure amie> <chaque semaine>.
- Constituant facultatif (peut être effacé)
  Exemple : Geneviève prend un café <~~avec sa meilleure amie~~ ~~chaque semaine~~>.
- Peut être déplacé
  Exemple : <Chaque semaine>, Geneviève prend un café <avec sa meilleure amie>.
- Peut être dédoublé
  Exemple : Geneviève prend un café avec sa meilleure amie **et cela se déroule** <chaque semaine>.

Éléments qui peuvent constituer un complément de P

Étude systématique :

- Groupe prépositionnel
  Exemple : <Dès le lever du jour>, les athlètes s'entraînent avec détermination.
- Subordonnée complément de phrase
  Exemple : <Puisqu'il veut jouer le rôle de Tarzan dans la pièce de théâtre>, Edward doit mémoriser ses répliques.

Approfondissement :

- Groupe nominal
  Exemple : Geneviève prend un café avec sa meilleure amie <chaque semaine>.
- Groupe adverbial
  Exemple : <Aujourd'hui>, je vais faire tous mes devoirs.

Apprentissages linguistiques : Groupes syntaxiques, fonctions internes et classes de mots

Groupe nominal

- Le nom en est le noyau
- Peut être seul ou accompagné d'expansions
- Peut parfois être remplacé par un pronom
- Exemples de constructions de groupes nominaux :
  Dét + nom
  Nom + dét + adj
  Dét + nom + GN
  Dét + nom + GPrép
  Dét + adj + nom + GVPart
  Dét+adj+nom+Sub. complétive : **La jeune fille qui participe au concours de sciences** travaille efficacement sur son projet.

Approfondissement :

- **Le nom**
  - Propre ou commun
  - Animé ou inanimé
  - Simple ou composé
  - Comptable ou incomptable
  - Noyau du groupe nominal
  - Doté d'un genre et d'un nombre
  - Peut être remplacé par un autre nom pour en déterminer la catégorie grammaticale
  - Exemples : journal (nom commun simple); Canada (nom propre); gratte-ciel (nom composé); oiseau (comptable et animé); courage (incomptable et inanimé); La voiture bleue appartient à mon frère.

Le déterminant

- Introduit un nom
- Situé à la gauche du nom
- Simple ou complexe
- Ne peut pas être effacé
- Varie souvent en genre et en nombre

Types de déterminants

Approfondissement :

- Déterminants définis : l', le, la, les
- Déterminants contractés : au (à + le), aux (à + les), du (de + le)
- Déterminants indéfinis : un, une, de, d', des, tout, toute, tous, toutes, plusieurs, chaque, quelques, certain, certaine, certains, certaines
- Déterminants démonstratifs : ce, cet, cette, ces
- Déterminants possessifs : mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, notre, votre, leur, nos, vos, leurs
- Déterminants exclamatifs : quel, quelle, quels, quelles
- Déterminants interrogatifs : quel, quelle, quels, quelles

Les expansions du nom

Groupe adjectival

- Précise le nom
- Peut être effacé
- Exemples de constructions du groupe adjectival :
  Adj
  Adj + GPrép
  GAdv + adj
  Adj + subordonnée complétive : L'enfant est **content que ses parents soient venus**.

Étude systématique :

- **Adjectif**
  - Noyau du groupe adjectival
  - Qualifiant ou classifiant
  - Adverbe « très » peut être ajouté devant l'adjectif qualifiant, mais pas devant l'adjectif classifiant
  - Adjectif classifiant habituellement placé après le nom si ce dernier est le noyau d'un groupe adjectival dans un groupe du nom
  - Adjectif qualifiant placé à gauche ou à droite du nom dans le groupe nominal
  - Exemple : **Incertain de sa condition physique**, il hésite à participer à la course.

Approfondissement :

- **Adverbe**
  - Noyau du groupe adverbial
  - Souvent invariable
  - Souvent formé à partir de la forme féminine de l'adjectif et du suffixe -ment
  - Repéré en remplaçant le mot par un autre adverbe
  - Exemple : Il est devenu **assez** agité pendant que je lui expliquais la situation.

Groupe prépositionnel

- Formé d'une préposition et d'une expansion
- Exemples de constructions du groupe prépositionnel :
  Prép + GN
  Prép + Pronom
  Prép + GPrép
  Prép + GAdv
  Prép + GInfinitif : Elle voulait faire ses bagages **avant de partir**.

Approfondissement :

- **La préposition** – Mot de liaison pour introduire un complément
    - Exemples :
        - **Temps** : avant, après, depuis, durant, dès, pendant
        - **Lieu** : à, chez, dans, sur, près de, sous, derrière
        - **Possession** : à, de
        - **But** : afin de, pour
        - **Moyen** : avec, en, par, contre, sans, sauf, selon, via
- **Les locutions prépositives** – Groupe de mots qui forme une unité lexicale, construite à partir d'une préposition et fonctionnant comme une préposition
  Exemples : à cause de, à côté de, afin de, à défaut de, à force de, à l'exception de, au-dedans de, au-dessus de, au lieu de, autour de, avant de, de la part de, de manière à, d'entre, de par, en dehors de, de peur de, hors de, loin de, par rapport à, quant à, quitte à

Sensibilisation à la notion :

Groupe du verbe au participe présent

- Reconnaître le groupe du verbe au participe présent comme complément du nom
  Exemple : Les élèves, **manifestant un enthousiasme rare**, sont de bonne humeur.

Phrase subordonnée relative

- Reconnaître la phrase subordonnée relative comme complément du nom
  Exemple : L'endroit **où je vais marcher** est toujours tranquille.

Le pronom

Approfondissement :

- Pronoms personnels de conjugaison : 1re personne : je, nous; 2e personne : tu, vous;
  3e personne : il, elle, on, ils, elles
- Pronoms possessifs : le mien, la mienne, les miens, les miennes, le tien, la tienne, les tiens, les tiennes, le sien, la sienne, les siens, les siennes, le leur, la leur, les leurs, le nôtre, la nôtre, les nôtres, le vôtre, la vôtre, les vôtres
- Pronoms démonstratifs : c', ce, celui, celle, ceci, cela, ça, ceux, celles, celui-ci, celui-là, ceux-ci, ceux-là, celle-ci, celle-là, celles-ci, celles-là
- Pronoms indéfinis : tout, certains, certaines, quelqu'un, quelques-uns, personne, plusieurs

Le groupe du verbe

- Son noyau est un verbe conjugué
- Peut être doté d'un verbe seul ou d'un verbe avec expansions
- Exemples de constructions du groupe du verbe :
  Verbe seul
  Verbe + GN
  Verbe + GPrép
  Verbe + GN + GPrép
  Pronom(s) + verbe

V attributif + GAdj
V + GAdv : Les skieurs **descendent à toute vitesse** la pente escarpée.
V + subordonnée complétive
V + groupe du verbe à l'infinitif

Les expansions du verbe

Étude systématique :

- **Le complément direct du verbe (CD)**
  - Groupe nominal comme réalisation fréquente du CD
  - Manipulation de remplacement
  - Pronoms
  - Exemple : Nous survolons **la ville**. Nous **la** prenons en photo.
- **Le complément indirect du verbe (CI)**
  - Groupe prépositionnel comme réalisation fréquente du CI
  - Manipulation de remplacement
  - Pronoms
  - Exemple : Nous téléphonons **à nos parents**. Nous **leur** racontons notre mésaventure.

Approfondissement :

- **Le verbe**
  - Peut être remplacé par le même verbe à un temps différent
  - Peut être encadré par des marqueurs de négation
- **L'attribut du sujet**
  - Groupe de mots suivant un verbe attributif
  - Exemple : Son nouveau roman semble **bien meilleur** que le dernier.
- **Le modificateur verbal**
  - **GAdv –** peut occuper la fonction de modificateur du verbe
  - **GPrép –** peut occuper la fonction de modificateur du verbe
  - Exemples :
    Les imprimés fleuris **sont souvent utilisés** dans la mode printanière.
    Le chien **effectue avec adresse** une prouesse devant son maître.

La conjonction

Approfondissement :

- Invariable
- N'occupe aucune fonction syntaxique
- De coordination ou subordination
- Exemples : mais, où, si, car, et, comme, donc, or, ni, afin que, pendant que, parce que

Apprentissages linguistiques : Orthographe grammaticale

Reconnaître et mettre en application les marques liées aux accords des mots

Étude systématique :

- **Le nom et son genre**
  - Le genre des noms animés déterminé à partir de leur genre (p. ex., tante, coq, amie)
  - Le genre des noms déterminé à partir de leur terminaison
    - genre masculin : age, oir, isme, al, an
    - genre féminin : ette, ine, ure, ade, aine
  - Exemples : Il faut éviter cet **anglicisme**. / Cette **vitamine** se retrouve dans plusieurs produits alimentaires.
- **Le nom et son nombre**
  - Le nombre est assigné par le contexte de la phrase
    - Le singulier
    - Le pluriel
  - **Règles générales**
    - **ou** prend un **s**
    - **ail** prend un **s**
      Exemple : Danica utilise un éventail pour se rafraîchir. → Danica utilise des éventails pour se rafraîchir.
    - **eu** prend un **x**
    - **eau** et **au** prennent **x**
    - **al** devient **aux**

Approfondissement :

- **L'accord du déterminant**
  - En règle générale, les déterminants s'accordent en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rattachent.
  - Certains déterminants ne s'accordent qu'en nombre et d'autres sont invariables.
  - Exemple : **Deux** dindons se sont promenés dans le champ.

L'accord de l'adjectif

- Dans le groupe nominal
- Lorsqu'il est noyau du groupe ayant la fonction d'attribut du sujet.

Étude systématique :

Règles générales

- **Féminin**
  - Un **e** est ajouté à l'adjectif pour former le féminin.
    Exemple : brillant → brillante
- **Pluriel**
  - Un **s** est ajouté à l'adjectif pour former le pluriel.

Règles particulières

- **Féminin**
  - Aucun changement quand l'adjectif masculin se termine par la lettre **e**
    Exemples : drôle, facile, triste
  - Doublement de la consonne avec l'ajout d'un **e**
    Exemples : on-onne; en-enne; el-elle; et-ette; il-ille; as-asse; os-osse; ot-ott; eil-eille
  - Changement des dernières lettres du mot
    Exemples : eau-elle; er-ère; eur-eure; teur-trice ou -teuse; x-se; f-ve; c-que ou -che
  - Changement de la forme du mot
    Exemples : frais → fraîche; long → longue; mou → molle; fou → folle
- **Pluriel**
  - Aucun changement quand les adjectifs se terminent par **s** ou **x**.
    Exemples : gros → gros; doux → doux
  - Ajout du **x**
    Exemples : eau-eaux; al-aux

L'accord du verbe

Étude systématique :

- Avec un sujet simple sans écran
  Exemple : **Tu** joues au soccer.
- Avec un sujet composé de groupes nominaux coordonnés
  Exemple : **Les tulipes**, **les jonquilles** et **les jacinthes** font leur apparition au printemps.
- Avec un sujet séparé par un écran
  Exemples : **Je** leur **ai donné** des cadeaux.
- Lorsque l'ordre canonique de la phrase n'est pas respecté
  Exemple : **Sont** alors **arrivées** de nombreuses personnes qui n'avaient pas l'air contentes.

Approfondissement :

- Avec un sujet composé de plus d'un constituant (1re et 2e personne)

L'accord du participe passé

Sensibilisation à la notion :

- **Accord avec les verbes pronominaux**
  - S'accorde en genre et en nombre avec le pronom ou le groupe de mots qui occupe la fonction de sujet du verbe s'il est essentiellement pronominal
    Exemple : Luca et Isabella **se sont absentés** toute la semaine.
  - S'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet direct s'il est placé avant le verbe lorsqu'il est occasionnellement pronominal
    Exemple : Elle **s'est coupée** en tranchant des fruits.

Étude systématique :

- **Accord avec l'auxiliaire être**
    - S'accorde en genre et en nombre avec le noyau du GN ou le pronom qui occupe la fonction de sujet
      Exemples : On - féminin pluriel
      On (mes sœurs et moi, Lydia) **est allées** au parc hier.
- **Accord avec l'auxiliaire avoir**
    - S'accorde en genre et en nombre avec le groupe nominal qui occupe la fonction de complément direct si ce dernier est placé avant le verbe
      Exemple : Il **a** généreusement **donné** ses jouets aux autres enfants. / Les jouets qu'il **a** généreusement **donnés** aux autres enfants étaient en bonne condition.

Apprentissages linguistiques : Conjugaison

Reconnaître et mettre en application la conjugaison en contexte de production

Étude systématique :

- La structure morphologique et la valeur des verbes au **plus-que-parfait** de l'indicatif
  Exemple : Tu **étais resté** au studio pour répéter ton solo.
- Reconnaître l'utilisation du **passé simple** dans les textes lus
  Exemple : Hier soir, le héros **rencontra** le vilain sorcier dans la forêt.

Approfondissement :

- L'infinitif présent comme forme lexicalisée du verbe (celle apparaissant dans les dictionnaires)
  Exemples : Déguster; Finir; Prendre; Savoir
- L'usage des verbes à l'infinitif présent en contexte
  Exemple : Il est nécessaire de **jeter** ses déchets à la poubelle.
- La distinction des verbes à l'infinitif présent des autres formes du même verbe
  Exemple : Rédiger – Il a rédigé un poème pour ses parents.
- La distinction des formes simples et composées des verbes
  Exemples : Je devais / J'ai dû
- La distinction du radical (le sens du verbe) et de la terminaison (le temps, le mode, la personne) des verbes adoptant une forme simple
  Exemple :
    - Il **fai**sait
      temps : imparfait
      mode : indicatif
      personne : 3e pers. du sing.

- Les régularités relatives aux marques de personne (p. ex., un verbe à la 3e personne du singulier se termine toujours par **d, a, c, t** ou **e**)

Pronoms	Terminaisons
je	s, e, x, ai
tu	s, x
il / elle / on	d, a, t, e
nous	ons
vous	ez
ils / elles	ent, ont

- Recours à un verbe modèle pour choisir le radical d'autres verbes adoptant une forme simple

Modèle de verbe	Exemples
aimer	chanter, ajouter, marcher, trouver, garder
venir	tenir, retenir, devenir, revenir
prendre	apprendre, comprendre, reprendre, surprendre

- La forme composée est dotée d'un auxiliaire (être ou avoir) et d'un participe passé.
  Exemples : Je **suis tombé** sur la glace en faisant un lancer frappé au hockey. / Nous **avons fourni** les boissons lors de la fête.
- La plupart des verbes à la forme composée s'emploient avec l'auxiliaire avoir.
  Exemples : J'**ai vu** un film. / Il **a regardé** son livre. / Elle **a pris** son ballon.
- Mémorisation des verbes qui, à la forme composée, s'emploient presque toujours avec l'auxiliaire être
- Tous les verbes pronominaux s'emploient avec l'auxiliaire être.
  Exemples : descendre, monter, venir, revenir, redevenir, mourir, naître, décéder, tomber, retourner, arriver, devenir, advenir, aller, entrer, rentrer, intervenir, sortir, ressortir, partir, repartir, rester, passer, remonter
- En fonction du contexte, certains verbes peuvent s'employer avec l'auxiliaire avoir **ou** l'auxiliaire être.
  - Entrer (+ rentrer)
  - Sortir (+ ressortir)
  - Monter (+ remonter)
  - Descendre (+ redescendre)
  - Passer (+ repasser)
  - Retourner
  - Demeurer

    - Exemples : Elle **est** retournée à la maison. / Elle **a** retourné le manteau.
      Je **suis** sorti en fin de semaine. / J'**ai** sorti mon chien.
- La structure morphologique et la valeur (temporelle, aspectuelle, modale) des verbes au présent de l'indicatif
- Étude des verbes fréquents, et repérage du radical et de la terminaison de ces verbes au présent de l'indicatif (être, avoir, aller, faire, dire, aimer, finir, voir, savoir, vouloir, venir, prendre, devoir)
  je pren**ds**
  tu pren**ds**
  il / elle / on pren**d**
  nous pren**ons**
  vous pren**ez**
  ils / elles prenn**ent**
- La conjugaison des verbes réguliers comme **aimer**
  j'aim**e**
  tu aim**es**
  il / elle / on aim**e**
  nous aim**ons**
  vous aim**ez**
  ils / elles aim**ent**
- La conjugaison des verbes se terminant par -cer (commencer, placer, etc.)
  je place
  tu places
  il / elle / on place
  nous pla**ç**ons
  vous placez
  ils / elles placent
- La conjugaison des verbes se terminant par -ger (manger, partager, etc.)
  je plonge
  tu plonges
  il / elle / on plonge
  nous plong**eons**
  vous plongez
  ils / elles plongent
- La conjugaison des verbes se terminant par -eter et -eler (jeter, appeler, etc.)
  je je**tt**e
  tu je**tt**es
  il / elle / on je**tt**e
  nous jetons
  vous jetez
  ils / elles je**tt**ent
- La conjugaison des verbes en -ir se construisant avec -**ss**- à la première personne du pluriel au présent de l'indicatif (finir, réussir, etc.)
  je fini**s**
  tu fini**s**
  il / elle / on fini**t**
  nous fini**ss**ons
  vous fini**ss**ez
  ils / elles fini**ss**ent

- La conjugaison d'autres verbes irréguliers fréquents selon des regroupements de verbes ayant des irrégularités communes : prendre, apprendre, comprendre, surprendre, reprendre, méprendre, venir, devenir, revenir, intervenir, tenir, retenir, appartenir, maintenir
  je comprends
  tu comprends
  il / elle / on comprend
  nous compr**enons**
  vous compr**enez**
  ils / elles compr**ennent**

  je viens
  tu viens
  il / elle /on vient
  nous ve**nons**
  vous ve**nez**
  ils / elles vien**nent**
- La structure morphologique et la valeur des verbes au **futur proche**
  Exemple : Nous **allons inventer** une nouvelle recette pour le déjeuner.
- La structure morphologique et la valeur des verbes au **passé composé** de l'indicatif
  Exemple : Le chien **a jappé** violemment.
- La structure morphologique et la valeur des verbes à **l'imparfait** de l'indicatif
  Exemple : Le singe **grimpait** rapidement sur le tronc de l'arbre.
- La structure morphologique et la valeur des verbes au **futur simple** de l'indicatif
  Exemple : La semaine prochaine, Lakota **rencontrera** plusieurs coureurs à la compétition de course.
- La structure morphologique et la valeur des verbes au **conditionnel présent** de l'indicatif
  Exemple : S'il avait une question, Arun **interrogerait** l'enseignant.
- La structure morphologique et la valeur des verbes au **présent du subjonctif**
  Exemple : Elle souhaite **que tu puisses** te rendre à la célébration.
- La structure morphologique et la valeur des verbes au **futur antérieur** de l'indicatif
  Exemple : Quand j'**aurai terminé** cette tâche, je prendrai une pause.
- La structure morphologique et la valeur des verbes au **conditionnel passé** de l'indicatif
  Exemple : Ils **seraient restés** à souper cependant, ils étaient en retard.

Apprentissages linguistiques : Grammaire du texte

Règles de cohérence (unité du sujet, pertinence, progression, reprise de l'information, absence de contradiction)

Approfondissement :

- Respecter **l'unité du sujet** : le texte traite d'un seul thème et présente des informations qui y sont liées.
- Respecter **la règle de pertinence de l'information** en tenant compte de l'intention de la communication et du destinataire.
  Exemple : « J'ai vu une vidéo intéressante hier, tu as un nouveau vélo, n'est-ce pas? »
- Assurer **la continuité de l'information** : reprendre des éléments introduits antérieurement dans le texte pour garder un fil conducteur.
  Exemple : « Pour résoudre ce problème, nous avons examiné les données collectées lors de la

première étape de notre étude. **En nous appuyant sur ces résultats**, nous avons développé une nouvelle méthode pour résoudre ce problème. »

- Assurer **la progression de l'information** : introduire des éléments qui apportent une information nouvelle pour assurer une continuité du texte.
  Exemple : « Après avoir examiné les données de la première étape de l'étude, nous avons développé une nouvelle méthode pour résoudre ce problème. Cependant, en appliquant cette méthode à un échantillon plus large, nous avons découvert que certaines variables n'avaient pas été prises en compte. Nous avons donc mené une nouvelle série d'expériences pour affiner notre méthode. »
- Respecter **la règle de non-contradiction** : éviter d'introduire des éléments qui sont en contradiction avec d'autres éléments présentés dans le texte.

Procédés de reprise de l'information

Utiliser les procédés de reprise de l'information suivants dans les discours oraux et écrits

Sensibilisation à la notion :

- GN par nominalisation (lorsqu'un mot d'une autre classe se transforme en un nom)
  Exemple : Il a **sauté** sur le trampoline toute l'après-midi. Ses **sauts** sont devenus de plus en plus grands.

Étude systématique :

- GN formé d'une périphrase
  Exemple : Étienne a aperçu une **hirondelle** par la fenêtre. Cette **messagère du printemps** annonce le beau temps.
- GAdv
  Exemple : J'ai enfilé mon manteau d'hiver, mon chapeau et mes mitaines. **Ainsi**, je suis prête à pelleter la neige.

Approfondissement :

- Pronom personnel
  Exemple : Les traditions sont importantes. **Elles** aident à créer un sens d'appartenance.
- Pronom démonstratif
  Exemple : Ces dessins sont beaux. Je vais choisir **celui-ci**.
- Pronom possessif
  Exemple : Notre voiture est au garage. Il faudra donc prendre **la vôtre**.
- GN contenant le même nom, mais ayant un déterminant différent
  Exemple : Ils ont trouvé **une souris** dans la grange. **Cette souris** a eu peur et s'est rapidement cachée dans une botte de foin.
- GN contenant un terme générique
  Exemple : **Les pièces de théâtre** sont mes **textes** préférés à lire.

Procédés de cohérence (paragraphes, marqueurs de relation, organisateurs textuels, concordance des temps de verbes, discours rapporté)

- Point de vue/point de vue de la narration :
  Sensibilisation à la notion :
  - Externe : Le **point de vue externe** permet de suivre les événements de l'extérieur, sans avoir accès à l'intériorité des personnages.

  Étude systématique :
  - Interne : Le **point de vue interne** permet de voir et de percevoir les événements à partir de la perspective limitée du personnage.
  - Omniscient : Le **point de vue omniscient** permet de voir, de tout percevoir et de tout savoir.

Étude systématique :

- Assurer la division d'un texte en paragraphes ou en parties cohérentes, selon la forme de discours et le genre de texte.
- Harmoniser les temps verbaux dans la phrase principale ou dans une suite de phrases.
  Exemple : **Si j'avais** plus de temps libre, **j'aimerais** voyager plus souvent. **Je visiterais** des endroits exotiques et je **rencontrerais** des gens intéressants.

Approfondissement :

- Distinguer la valeur sémantique des marqueurs de relation :
  - Addition
  - But
  - Comparaison
  - Opposition
  - Illustration – Exemple : Plusieurs activités auront lieu cette année, **par exemple** un carnaval et un souper multiculturel.
- Utiliser des marqueurs de relation pour établir des liens ou des rapports logiques entre deux idées ou deux phrases.
  Exemples :
  Je peux aller chez mon ami **pourvu que** je termine ma leçon de piano.

  Je voulais aller chez mon ami. Mes parents m'ont avisé que je pourrais y aller, **pourvu que** je termine ma leçon de piano.

- Utiliser des organisateurs textuels pour établir des liens précis entre les différentes parties d'un texte pour assurer une cohérence textuelle, selon la valeur des liens exprimés :
  - Le lieu ou l'espace
  - Le temps
  - L'ordre : l'introduction ou le commencement, la succession ou la hiérarchie, la conclusion ou la synthèse
  - L'ajout ou la transition
  - Exemple :
    Dans cet article, nous allons examiner les causes et les conséquences de la pollution de l'air dans les grandes villes. **Nous commencerons** par définir la pollution de l'air et son

incidence sur la santé publique. **Ensuite**, nous analyserons les causes de la pollution de l'air, en mettant en avant les émissions de gaz polluants liées aux transports, à l'industrie et à l'agriculture. **Nous verrons également** les conséquences de la pollution de l'air sur l'environnement et sur la qualité de vie des citadins. **Enfin, nous conclurons** en proposant des solutions pour réduire la pollution de l'air.

- Utiliser le discours rapporté direct pour rapporter les paroles ou les pensées d'un personnage en utilisant un verbe de parole et certains signes de ponctuation.
  Exemple : Le directeur a demandé : « Avez-vous terminé le rapport? »
- Utiliser le discours indirect pour reformuler les paroles rapportées.
  Exemple : Les élèves ont annoncé qu'elles avaient fini leurs devoirs.
- Structure et caractéristiques du texte : reconnaître et appliquer la structure et les caractéristiques des formes de discours et des genres de textes enseignés

Apprentissages linguistiques : Lexique

Familles de mots

Étude systématique :

- Les procédés de construction des mots dont :
  - La dérivation
  - La fusion
  - La composition
  - Exemples
    Noms composés :
    - avec des traits d'union (p. ex., centre-ville)
    - avec des espaces (p. ex., crème solaire)
    - en un seul mot (p. ex., photocopie)
    - avec des préfixes ou des suffixes (p. ex., supermarché)

Approfondissement :

- Le sens et l'identification des mots de la même famille morphologique
  Exemples : soleil, solaire, ensoleillé, solarium, ensoleillement
- Le sens et l'identification des mots de la même famille sémantique
  Exemples : banque, épargnes, finances, paiement

Préfixes et suffixes

Étude systématique :

- Les bases de mots et leur sens
  Exemples : **flamme**, in**flamm**able, enf**lamm**é; nature, **natur**el, **natur**aliste, **natur**ellement
- Les préfixes dans les mots et leur sens, par exemple :
  - Intensité (super-, hyper-, extra-)
  - Position (in-, ex-, sub-)
  - Mouvement dans l'espace ou le temps (pré-, post-, ad-)
  - Opposition (co-, anti-)
  - Quantité (uni-, bi-, équi-)
  - Répétition (re-, ré-) (p. ex., **re**commencer)
- Les suffixes dans les mots et leur sens, par exemple :

- Action (-ment, -tion, -age)
- Profession (-eur, -euse, -iste)
- Possibilité (-able)
- Contenu (-ée) (p. ex., une chaudr**ée**)

Synonymes et antonymes

Étude systématique :

- Le rôle des synonymes dans un texte :
  - pour éviter la répétition, nuancer l'adjectif
    Exemple : affirmer → attester, déclarer, énoncer, exprimer, montrer, témoigner
- Le rôle des antonymes dans un texte :
  - pour créer un contraste, éliminer une répétition, plaisanter, atténuer des propos
    Exemple : Le linge **mouillé** a été placé sur la corde à linge pour **sécher**.
- L'usage des synonymes, des antonymes et des homonymes dans les textes
  Exemples :
  La salle d'attente était un lieu paisible. (**Paisible** est un synonyme de **calme**.)
  Elle a commandé un café glacé. (**Glacé** est un antonyme de **chaud**.)
  Chaîne est l'homonyme de **chêne** (même prononciation, mais orthographe différente).

Champs lexicaux

Approfondissement :

- Reconnaissance et création de champs lexicaux : ensemble de mots qui appartiennent à une même idée ou à un même thème
  Exemple : Identifier des champs lexicaux dans les chapitres du roman à l'étude et formuler ses propres champs lexicaux avant de rédiger ses textes (p. ex., avant de rédiger le texte d'opinion, dresser une liste de 10 à 15 mots associés au sujet du texte).
- Reconnaissance et création de champs lexicaux qui désignent des réalités concrètes ou abstraites, selon le contexte
  Exemple : Identifier et comprendre des mots plus complexes appartenant à des champs lexicaux de nature abstraite (p. ex., la bonté, la persévérance, la débrouillardise et la volonté font partie du champ lexical de l'éthique du travail).

Apprentissages linguistiques : Écriture inclusive et non binaire

Étude systématique :

- Termes épicènes
  Exemples : la personne, l'orthophoniste, le ou la spécialiste, le ou la partenaire
- Formulation englobante
  Exemples : la population torontoise, le personnel enseignant
- Doublets complets pour augmenter la visibilité des femmes
  Exemples : ceux et celles, les directrices et les directeurs
- Doublets abrégés (Notions grammaticales en évolution)
  Exemples : un.e enseignant.e, l'administrateur/trice, les agents-es

- Termes non-binaires (Notions grammaticales en évolution)
  Exemples : iel, ielle, ol, mx

Apprentissages linguistiques : Figures de style

Reconnaître le rôle des figures de style et les employer

Approfondissement :

- Comparaisons, métaphores, expressions figurées
  Exemple d'expression figurée / hyperbole : Je **meurs de soif** après ma joute de ballon-volant.
- Énumération, métonymie, allitération, assonance
  Exemple de métonymie : Attention, vous allez réveiller tout le quartier!

Apprentissages linguistiques : Registre de langue

Approfondissement :

- Les trois principaux registres de langue : le registre familier, le registre courant et le registre soutenu
  - Registre soutenu – Exemple : L'élégance de ton véhicule me laisse sans voix.
  - Registre courant – Exemple : Tu as une belle voiture.
  - Registre familier – Exemple : T'as une belle bagnole.

Apprentissages linguistiques : Cooccurrences

Sensibilisation à la notion :

- Reconnaître qu'un mot s'emploie de manière privilégiée avec certains autres mots
  Exemple :
  « berceuse » s'emploie avec les verbes « chanter » et « fredonner », mais pas avec « réciter »

Apprentissages linguistiques : Orthographe lexicale

Approfondissement :

- Le rôle des graphèmes audibles et des lettres muettes qui permettent d'orthographier et de lire les mots avec précision.
- Les règles de position qui permettent d'orthographier et de lire les mots avec précision.
  Exemples : c, ç, g, gu, ge, s entre deux voyelles, m, b, p
- Les règles de l'élision qui permettent d'orthographier et de lire les mots avec précision.
  Exemples :
  - **le**, **la**, **je**, **ne** devant :
    - un mot commençant par une voyelle ou un **h** muet (p. ex., j'ai, l'arbre, l'histoire, n'hésite pas)
  - **de**, **me**, **te**, **se** devant :

        - un mot commençant par une voyelle (p. ex., La guitare **s'accorde** facilement.; Je **t'invite** chez moi.)
        - un **h** muet (p. ex., Elle **s'habille** avant de partir.; On **t'héberge** pour une nuit.)
        - le verbe être (p. ex., **C'est** ma classe.)
    - **que** devant :
        - il, ils, elle, elles, on (p. ex., qu'il)
    - **si** devant :
        - il, ils (p. ex., s'ils)
    - **lorsque**, **parce que** et **puisque** devant :
        - il, ils, elle, elles, on, un, une, en (p. ex., puisqu'en)
- L'utilisation de référentiels pour orthographier des mots

Ponctuation et majuscules

B3.3 mettre en application et consolider sa compréhension du sens et de la fonction de la ponctuation et des majuscules pour communiquer clairement du sens, y compris les signes de ponctuation qui marquent les paroles rapportées dans un texte, et les parenthèses pour isoler ou insérer une information nouvelle, lors de la lecture et de l'écriture des textes.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Ponctuation et majuscules

Employer la majuscule

Approfondissement :

- En début de phrase graphique
- Pour les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages
  Exemples : Eugène, Pompi, Dory
- Pour les peuples, les pays et les provinces
  Exemples : Autochtones, Canada, Ontario
- Pour les titres d'ouvrage, les œuvres d'art, les lieux et les monuments
  Exemples : la Tombe du soldat inconnu, la Colline du Parlement

La ponctuation

Étude systématique :

- **Les parenthèses**
    - Pour isoler ou insérer une information nouvelle
      Exemples :
      Le glucose (un sucre simple ou monosaccharide) est important pour le bon fonctionnement des cellules du corps.

      Sa passion est la botanique (l'étude des végétaux).

Approfondissement :

- **Les points**
  - Pour identifier et utiliser les signes de ponctuation forte qui marquent la fin d'une phrase graphique
    Exemples : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation
- **Les deux-points**
  - Pour introduire une explication
    Exemple : La tempête de verglas était terrible : il y a mille évacués.
  - Pour introduire une énumération
    Exemple : Cette année j'ai lu trois romans : *Marie Lafleur*, *Un crime suspicieux* et *Le collaborateur*.
- **Le tiret, les guillemets et les deux-points**
  - Pour marquer les paroles rapportées dans un texte
    Exemples :
    - les tirets qui indiquent un changement d'interlocuteur :
      – As-tu vu le film de Disney hier soir?
      – Non, j'ai regardé le match de hockey avec mon père.
    - les deux-points qui annoncent une citation :
      Natasha demande : « As-tu assisté au cours de géographie hier? »
    - les guillemets qui annoncent les paroles d'un personnage :
      « J'ai beaucoup aimé ta robe. »
- **Le point-virgule**
  - Pour séparer une opposition
    Exemple : Julien a trouvé le test de sciences facile; Cynthia l'a trouvé difficile.
  - Pour relier des éléments d'une phrase contenant une ellipse (un mot non répété)
    Exemple : Les élèves du cours de sciences de 9e année ont fait une présentation sur la théorie du big-bang; les élèves de 10e, sur le système solaire.
  - Pour joindre deux phrases unies par le sens
    Exemple : Demain est un grand jour; je dois être prête pour tout.
  - Pour une énumération
    Exemple :
    Voici quelques chansons qui ont été présentées au spectacle d'hier soir :
    – « J'entends frapper »;
    – « Pour que tu m'aimes encore »;
    – « Si jamais j'oublie ».
- **Les points de suspension**
  - Pour poursuivre une énumération
    Exemple : Dans cette recette, nous pouvons ajouter : du basilic, de l'origan, de la ciboulette…
  - Pour indiquer que la phrase est interrompue
    Exemple : Elle aurait préféré une aide plus…
- **L'apostrophe**
  - Pour l'élision d'une voyelle ou d'un **h** muet
    Exemples : l'arbre; l'harmonie; Il n'a pas le temps de manger.; Elle n'habite plus avec ses sœurs.

- **La virgule**
    - Pour indiquer l'ajout de groupes de mots (énumération)
      Exemple : Les élèves, le personnel de l'école, le public étaient tous satisfaits.
    - Pour indiquer l'effacement d'un groupe de mots
      Exemple : Le cuisinier a préparé le souper et le pâtissier, les desserts.
    - Pour détacher des groupes de mots quand le complément de P est en début de phrase
      Exemple : Depuis six mois, chaque jeudi, Johanne joue au tennis à 19 h.

C. Compréhension : Comprendre des textes et y réagir

Attentes

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

C1. Connaissances des textes

mettre en application ses connaissances et habiletés fondamentales pour comprendre une gamme de textes, y compris des textes numériques et médiatiques, d'autrices et auteurs ayant diverses identités, perspectives et expériences, et démontrer sa compréhension des organisateurs textuels, des caractéristiques de textes et des éléments stylistiques d'une variété de formes de discours et genres de textes.

Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

Utilisation des connaissances et habiletés fondamentales pour comprendre les textes

C1.1 lire et démontrer sa compréhension d'une variété de textes complexes en utilisant sa connaissance des mots, de la grammaire, des mots de liaison et de la structure des phrases, ainsi que ses connaissances antérieures.

Formes de discours et genres de textes

C1.2 analyser et comparer les caractéristiques des textes littéraires narratifs ou poétiques/ludiques, incluant des œuvres d'autrices et auteurs de l'Ontario français, dont un roman et, au choix, une pièce de théâtre, une bande dessinée ou un recueil, des textes courants descriptifs ou explicatifs et des textes argumentatifs ou incitatifs, ainsi que des formes de discours à caractère culturel, et expliquer, preuves à l'appui, les façons dont ces caractéristiques favorisent la communication du sens.

Organisateurs textuels et caractéristiques de textes

C1.3 comparer des organisateurs textuels associés à diverses formes de discours, incluant celles à caractère culturel, y compris des similitudes et des différences dans un texte d'opinion, ainsi que des caractéristiques de textes, comme les notes de bas de page et l'information concernant les droits d'auteur, et évaluer leur contribution à la compréhension du sens par les destinataires lors de la lecture, de l'écoute et de l'interprétation visuelle des textes.

Éléments visuels de textes

C1.4 évaluer les façons dont les images, les éléments visuels et la conception graphique créent et communiquent du sens et y contribuent dans divers textes.

Figures de style

C1.5 déterminer divers procédés littéraires et figures de style, y compris la voix, le choix de mots, les régularités lexicales et la structure des phrases, et analyser leur contribution à la création du sens et leur lien avec la forme de discours et le genre du texte.

Point de vue

C1.6 analyser le point de vue de la narratrice ou du narrateur (interne, externe, omniscient) dans une variété de textes, expliquer comment il est communiqué et suggérer d'autres points de vue, en donnant des raisons.

Contextes autochtones de diverses formes de discours

C1.7 lire, écouter et interpréter visuellement des textes relevant de diverses formes de discours produits par des créatrices et créateurs des Premières Nations, métis et inuit pour démontrer sa compréhension des histoires, des cultures, des relations, des communautés, des groupes, des nations et des expériences des Premières Nations, des Métis et des Inuit.

C2. Stratégies de compréhension

mettre en application des stratégies de compréhension avant, pendant et après la lecture, l'écoute et l'interprétation visuelle d'une variété de textes, y compris des textes numériques et médiatiques, produits par des autrices et auteurs de la francophonie internationale et notamment de l'Ontario français, ayant diverses identités, perspectives et expériences, pour comprendre et clarifier le sens des textes.

Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

Prélecture : Activer ses connaissances antérieures

C2.1 déterminer et expliquer ses connaissances antérieures provenant de diverses sources, y compris ses expériences personnelles et son apprentissage dans d'autres disciplines, et expliquer la façon dont elles favorisent l'établissement des liens et la compréhension de nouveaux textes.

Prélecture : Déterminer l'intention de la lecture, de l'écoute et de l'interprétation visuelle

C2.2 déterminer une variété d'intentions visées par l'interaction avec des textes, sélectionner des textes d'autrices et auteurs divers, qui conviennent à ces intentions, et expliquer pourquoi les sélections sont appropriées.

Vérification de la compréhension : Faire des prédictions et les confirmer

C2.3 faire des prédictions à partir de ses connaissances antérieures et de l'information textuelle, poser des questions pour confirmer ou réfuter ses prédictions, et ajuster ou adapter sa compréhension en conséquence.

Vérification de la compréhension : Faire un suivi continu de sa compréhension

C2.4 sélectionner des stratégies appropriées, y compris la relecture, l'emploi d'un glossaire, le questionnement, la consultation de références et d'autres ressources, pour vérifier et confirmer sa compréhension de divers textes complexes, incluant des textes d'autrices et auteurs de l'Ontario français, ainsi que pour résoudre des problèmes de compréhension.

Vérification de la compréhension : Établir des liens

C2.5 établir des liens, comparer et contraster les idées exprimées dans les textes avec ses propres connaissances et expériences vécues, d'autres textes et le monde qui l'entoure.

Résumé : Repérer l'information pertinente et tirer des conclusions

C2.6 résumer et synthétiser, à partir de divers textes complexes, les idées importantes et les détails à l'appui, et tirer des conclusions pertinentes.

Réflexion sur son apprentissage

C2.7 expliquer et comparer les façons dont diverses stratégies, y compris recourir à la visualisation, faire des prédictions, faire des résumés et établir des liens avec ses propres expériences, ont favorisé sa compréhension de divers textes, et se fixer des objectifs pour améliorer sa compréhension à l'avenir.

C3. Pensée critique en littératie

mettre en pratique ses habiletés de la pensée critique pour approfondir la compréhension des textes et pour analyser la façon dont une variété de perspectives et de sujets sont véhiculés et traités dans divers textes, y compris dans des textes numériques, médiatiques et culturels.

Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

Procédés littéraires

C3.1 analyser les procédés littéraires dans une variété de textes, y compris l'allusion, l'analogie, la juxtaposition, le retour en arrière, et expliquer comment ils aident à créer du sens et sont adaptés à l'intention et aux destinataires visés.

Inférences

C3.2 faire des inférences locales et globales en utilisant des preuves explicites et implicites pour expliquer et appuyer ses interprétations d'une variété de textes complexes.

Analyse de textes

C3.3 analyser des textes complexes, incluant des textes descriptifs, narratifs, incitatifs, explicatifs et poétiques/ludiques, en évaluant et en synthétisant l'information pertinente, en déterminant la structure séquentielle des textes, ainsi qu'en formulant des conclusions.

Analyse des éléments culturels des textes

C3.4 analyser les éléments culturels véhiculés dans divers textes, incluant des normes, des valeurs, la hiérarchie sociale, le passé, la langue et les tabous, en examinant le sens de ces éléments, en établissant des liens avec ses expériences et cultures, et en réfléchissant aux façons dont l'inclusion de ces éléments contribue à la construction du sens du texte.

Perspectives dans les textes

C3.5 analyser les perspectives explicites et implicites véhiculées par divers textes, évaluer des preuves qui pourraient suggérer un préjugé dans ces perspectives et proposer des moyens de l'éviter.

Analyse et réaction

C3.6 expliquer les façons dont divers sujets, y compris ceux liés à la diversité, à l'inclusion et l'accessibilité, sont abordés dans des textes, et répondre aux perspectives, aux messages et aux différentes positions qui y sont communiqués.

Contextes autochtones

C3.7 comparer les façons dont les périodes historiques, les expériences culturelles ou les conditions et événements sociopolitiques ont influencé au moins deux textes créés par des individus, communautés ou groupes des Premières Nations, métis et inuit, et comparer des liens entre ces textes et des expériences vécues.

Réflexion sur son apprentissage

C3.8 évaluer l'efficacité des habiletés de la pensée critique employées pour analyser et évaluer divers textes, et se fixer des objectifs pour améliorer leur utilisation.

D. Rédaction : Expression d'idées et création de textes

Attentes

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

D1. Développement d'idées et organisation de contenu

planifier, développer ses idées, recueillir de l'information, et organiser le contenu pour créer des textes, y compris des textes médiatiques et numériques, relevant de diverses formes de discours et portant sur des sujets variés.

Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

Intention et destinataires

D1.1 déterminer le sujet, l'intention et les destinataires d'une variété de textes à rédiger, choisir une forme de discours, un genre de texte et un média approprié à l'intention et aux destinataires, et justifier son choix.

Développement des idées

D1.2 générer et développer des idées concernant des sujets complexes, y compris des sujets relatifs à la diversité, à l'équité et à l'inclusion, et à d'autres disciplines, en utilisant diverses stratégies et en ayant recours à une variété de ressources, y compris ses expériences vécues.

Recherche

D1.3 rassembler et synthétiser de l'information et du contenu pertinents sur un sujet, en utilisant diverses sources textuelles et des stratégies appropriées, évaluer l'actualité, l'objectivité, la qualité et l'exactitude de l'information, vérifier la fiabilité des sources, et vérifier les droits d'auteur et citer les sources de tout contenu créé par d'autres personnes.

Organisation du contenu

D1.4 organiser et classifier ses idées et l'information recueillie, en sélectionnant des outils et stratégies efficaces, repérer et ordonner le contenu pertinent, en évaluant les formes de discours, les genres de textes et les médias de son choix, et envisager d'autres possibilités.

Réflexion sur son apprentissage

D1.5 évaluer les stratégies et les outils utilisés pour développer ses idées et organiser le contenu afin de créer des textes, en ayant recours à des formes de discours, des genres de textes et des médias de son choix, expliquer quels stratégies et outils ont été les plus utiles, et suggérer des mesures pour s'améliorer.

D2. Création de textes

mettre en pratique ses connaissances et sa compréhension d'une variété de formes de discours et de genres de textes, y compris des modèles de textes d'autrices et auteurs de l'Ontario français, pour créer, réviser, corriger et relire ses propres textes à l'aide de divers médias, outils et stratégies, et analyser des textes de sa propre création.

Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

Rédaction d'ébauches

D2.1 rédiger des textes complexes relevant d'une variété de formes de discours et genres de textes, y compris des modèles de textes d'autrices et auteurs de l'Ontario français, incluant des textes narratifs, descriptifs, incitatifs, explicatifs et poétiques/ludiques, citer ses sources et utiliser une gamme de médias, d'outils et de stratégies pour transformer l'information et communiquer des idées.

Écriture scripte, écriture cursive et traitement de texte

D2.2 écrire avec fluidité et un style personnel, saisir des textes au clavier avec rapidité et précision, et sélectionner et utiliser les logiciels et les outils appropriés de traitement de texte pour créer des textes d'une complexité et d'une longueur variables.

Voix de l'élève

D2.3 établir une voix personnelle dans ses textes, en modifiant le vocabulaire, le style et le ton pour convenir à la forme de discours, au genre de texte, aux destinataires et à l'intention, et exprimer clairement ses pensées, ses sentiments et ses opinions sur le sujet.

Point de vue et perspectives

D2.4 déterminer les points de vue, les perspectives et les préjugés explicites et implicites véhiculés dans ses textes, évaluer les façons dont son message peut être interprété par une variété de destinataires, et suggérer des manières de prendre en compte diverses perspectives.

Révision

D2.5 apporter des révisions au contenu, aux éléments stylistiques et aux caractéristiques des ébauches de textes, et ajouter, effacer, réviser et réorganiser des phrases pour améliorer la clarté, la concision et la cohérence des textes, à l'aide de diverses stratégies, en cherchant de la rétroaction et en l'utilisant de façon sélective.

Correction et relecture

D2.6 apporter des modifications aux ébauches de textes pour en améliorer l'exactitude et le style, en portant attention aux erreurs relatives à l'orthographe, à la ponctuation, à la grammaire et à la mise en page, et corriger des textes numériques à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, y compris des outils de vérification de l'orthographe et de la grammaire.

D3. Publication, présentation et réflexion

sélectionner des médias, des techniques et des outils appropriés et efficaces pour publier et présenter des versions finales des textes, et analyser le traitement de divers sujets dans ses textes.

Contenus d'apprentissage

Pour satisfaire à l'attente, l'élève doit pouvoir :

Rédaction des versions finales de textes

D3.1 produire des versions finales de textes en utilisant une variété de techniques et d'outils appropriés, y compris des outils de conception et de production numériques, pour obtenir l'effet recherché.

Publication et présentation de textes

D3.2 utiliser divers médias et outils pour publier et présenter des textes de sa propre création, et évaluer les façons dont ces choix l'ont aidé à communiquer son message.

Réflexion sur son apprentissage

D3.3 évaluer les stratégies et les outils qu'elle ou il a trouvé utiles lors de la publication et de la présentation de textes, réfléchir à son apprentissage à chaque étape du processus de création, mener une analyse critique de la façon dont ses textes abordent différents sujets, et suggérer des pistes pour s'améliorer.

Annexe. Continuum des apprentissages linguistiques pour la lecture et l'écriture, de la 1re à la 9e année, attente B3

La présente progression des apprentissages linguistiques expose, de manière concrète, les notions qui doivent faire l'objet de l'enseignement et de l'évaluation tout au long de l'année scolaire. Ce document est divisé en quinze sections qui permettent d'orienter l'enseignement des notions liées à la phrase, au lexique, à l'orthographe et à la cohérence textuelle. En harmonie avec la grammaire nouvelle et l'état des connaissances en didactique du français, cette progression est construite pour que, dans un premier temps, l'élève soit sensibilisé à une notion; cela est indiqué par la lettre **S**. Dans une deuxième étape, l'élève est appelé à s'engager dans une étude systématique de la notion ciblée; cela est indiqué par la lettre **E**. Enfin, elle ou il approfondit sa connaissance de la notion; cela est indiqué par la lettre **A**.

En ce qui a trait à la structure de la progression, les notions syntaxiques liées à la phrase et à ses constituants apparaissent en premier. Une telle organisation permet de situer au centre de l'enseignement de la langue la notion de phrase, qui est par la suite décortiquée dans la progression. Viennent ensuite les notions relatives à d'autres éléments concernant la grammaire de la phrase (p. ex., les groupes syntaxiques, les fonctions internes, les catégories de mots, les types et les formes de phrases, la ponctuation). Apparaissent enfin la grammaire du texte, le lexique, les figures de style et l'orthographe lexicale, qui complètent alors la progression et qui permettent dès lors à l'élève d'envisager la langue comme un système cohérent et unifié.

Légende

Sensibilisation à la notion (S)	• Enseignement exploratoire • Apprentissage occasionnel, aléatoire ou émergent • S'effectue de façon contextualisée selon les besoins observés • Attire l'attention de l'élève sur la notion • Obtention partielle des résultats d'apprentissage ou réussite avec soutien • Amène l'élève à observer des faits de la langue et à améliorer ses connaissances grammaticales lors d'activités de communication orale, de lecture et d'écriture • L'évaluation *au service de* l'apprentissage est visée à cette étape
Étude systématique (E)	• Enseignement régulier • Apprentissage systématique et régulier • S'effectue à l'intérieur d'activités d'apprentissage planifiées • S'effectue de façon contextualisée selon une démarche dynamique d'apprentissage • Amène l'élève à observer, à repérer, à formuler des règles et à les vérifier • L'évaluation *au service de* l'apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage sont visées à cette étape
Approfondissement (A)	• Enseignement pour approfondir les connaissances • Consolide les apprentissages en proposant de nouvelles situations d'apprentissage, ainsi que des situations de réinvestissement • Utilisation continue et permanente des notions par l'élève • Se fait de manière à approfondir et à nuancer les connaissances que construit l'élève • L'évaluation *de* l'apprentissage est visée à cette étape

Remarque : Veuillez consulter les exemples spécifiques à chaque année d'études lorsque le tableau indique deux éléments de progression dans une même case (p. ex., S/E).

Dans le contexte d'activités de communication orale, de lecture et d'écriture, l'élève apprend à mettre à contribution ses connaissances grammaticales pour mieux communiquer, comprendre et interpréter les textes ainsi que pour discuter de ses écrits, les expliquer et les évaluer. Pour ce faire, l'élève est amené à se livrer à des observations, à dégager des constatations et à faire des généralisations sur la langue et son fonctionnement. Au cours de ses communications, de ses lectures et de ses rédactions, l'élève apprend à observer, nommer, reconnaître et évaluer les notions grammaticales du tableau de progression suivant. Les notions grammaticales ci-dessous seront évaluées de manière contextualisée, c'est-à-dire en lecture et en écriture.

Des exemples illustrant les éléments du tableau de progression des apprentissages linguistiques sont proposés pour chaque année d'études, sous les contenus d'apprentissage de l'attente B3.

La phrase et ses constituants

Élaboration du contenu d'apprentissage B3.2

La phrase	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
La phrase graphique • Unité de sens qui commence par une majuscule et qui se termine par un signe de ponctuation forte (point, point d'interrogation, etc.)	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**
La phrase syntaxique • Unité de sens qui comprend, au minimum, les deux constituants obligatoires (sujet de P + prédicat de P)	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**
La phrase graphique incluant la phrase syntaxique • Une phrase graphique peut être composée de plus d'une phrase syntaxique.		**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**
Le sujet de la phrase (sujet de P)	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
Comment identifier le sujet de P • Répond à la question « De qui parle-t-on? » ou « De quoi parle-t-on dans la phrase? »	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Généralement placé devant le prédicat	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Groupe de mots encadré par **C'est**… **qui** ou **Ce sont**… **qui**		**S**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Groupe de mots qui peut être remplacé par un pronom		**S**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
Éléments qui peuvent constituer un sujet de P • Groupe nominal	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Pronom	**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Groupe du verbe à l'infinitif					**S**	**S**	**E**	**E**	**A**
• Phrase subordonnée					**S**	**S**	**E**	**E**	**A**
Le prédicat de la phrase (prédicat de P)	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
Comment identifier le prédicat de P • Répond à la question « Qu'est-ce qu'on dit du sujet? »	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Généralement placé après le sujet de P	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
Éléments qui peuvent constituer un prédicat de P • Groupe du verbe (seule réalisation du prédicat de P)	**S**	**S**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**

Le complément de la phrase (complément de P)	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
Comment identifier le complément de P • Précise la phrase	S	E	E	A	A	A	A	A	A
• Constituant facultatif (peut être effacé)	S	E	E	A	A	A	A	A	A
• Peut être déplacé	S	S	E	E	A	A	A	A	A
• Peut être dédoublé			S	E	E	E	A	A	A
Éléments qui peuvent constituer un complément de P • Groupe nominal			S	E	E	A	A	A	A
• Groupe prépositionnel				S	S	S	E	E	E
• Groupe adverbial				S	E	E	E	E	A
• Subordonnée complément de phrase								E	E

Groupes syntaxiques, fonctions internes et classes de mots

Élaboration du contenu d'apprentissage B3.2

Le groupe nominal

- Le nom en est le noyau
- Le nom peut y être seul ou accompagné d'expansions
- Peut parfois être remplacé par un pronom

Groupe nominal	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
Le nom • Propre ou commun • Animé ou inanimé • Simple ou composé • Comptable ou incomptable • Noyau du groupe nominal • Doté d'un genre et d'un nombre • Peut être remplacé par un autre nom pour en déterminer la catégorie grammaticale	E	E	E	E	E	E	E	A	A

Le déterminant

- Introduit un nom
- Situé à la gauche du nom
- Simple ou complexe
- Ne peut pas être effacé
- Varie souvent en genre et en nombre

Types de déterminants	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
• Déterminants définis	E	A	A	A	A	A	A	A	A
• Déterminants contractés	S	S	E	E	E	A	A	A	A
• Déterminants indéfinis	E	A	A	A	A	A	A	A	A
• Déterminants démonstratifs	S	S	E	E	A	A	A	A	A
• Déterminants possessifs	S	S	E	E	A	A	A	A	A
• Déterminants exclamatifs		S	E	E	A	A	A	A	A
• Déterminants interrogatifs		S	E	E	A	A	A	A	A

Les expansions du nom

- **Le groupe adjectival**
  - Précise le nom
  - Peut être effacé
- **Le groupe prépositionnel**
  - Formé d'une préposition et d'une expansion

Groupe adjectival	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
Adjectif • Noyau du groupe adjectival • Qualifiant ou classifiant • Adverbe « très » peut être ajouté devant l'adjectif qualifiant, mais pas devant l'adjectif classifiant • Adjectif classifiant habituellement placé après le nom si ce dernier est le noyau d'un groupe adjectival dans un groupe du nom • Adjectif qualifiant placé à gauche ou à droite du nom dans le groupe nominal	S	S	E	E	E	E	E	E	E
Adverbe • Noyau du groupe adverbial • Souvent invariable • Souvent formé à partir de la forme féminine de l'adjectif et du suffixe -ment • Repéré en remplaçant le mot par un autre adverbe		S	S	E	E	E	E	E	A

Groupe prépositionnel	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
La préposition • Mot de liaison pour introduire un complément	E	E	E	E	E	E	E	E	A
Locutions prépositives • Groupe de mots qui forme une unité lexicale, construite à partir d'une préposition et fonctionnant comme une préposition				E	E	E	E	E	A
Groupe du verbe au participe présent	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
• Reconnaître le groupe du verbe au participe présent comme complément du nom							S	S	S
Phrase subordonnée relative	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
• Reconnaître la phrase subordonnée relative comme complément du nom							S	S	S

Le pronom

Pronom	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
• Pronoms personnels de conjugaison	S	E	E	E	A	A	A	A	A
• Pronoms possessifs	S	E	E	E/S	E	A	A	A	A
• Pronoms démonstratifs						S	E	E	A
• Pronoms indéfinis						S	S	E	A

Le groupe du verbe

- Son noyau est un verbe conjugué
- Peut être un verbe seul ou un verbe accompagné d'expansions

Les expansions du verbe	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
Le verbe • Peut être remplacé par le même verbe à un temps différent • Peut être encadré par des marqueurs de négation			**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**
Le complément direct du verbe (CD) • Groupe nominal comme réalisation fréquente du CD • Manipulation de remplacement • Pronoms					**S**	**S**	**E**	**E**	**E**
Le complément indirect du verbe (CI) • Groupe prépositionnel comme réalisation fréquente du CI • Manipulation de remplacement • Pronoms					**S**	**S**	**E**	**E**	**E**
L'attribut du sujet • Groupe de mots suivant un verbe attributif					**S**	**E**	**E**	**E**	**A**
Modificateur verbal • **GAdv** peut occuper la fonction de modificateur du verbe • **GPrép** peut occuper la fonction de modificateur du verbe					**S**	**E**	**E**	**E**	**A**
La conjonction	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• Invariable • N'occupe aucune fonction syntaxique • De coordination ou de subordination	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**

Types et formes de phrases

Élaboration du contenu d'apprentissage B3.1

Reconnaître et employer les quatre types de phrases et leurs formes

Types de phrases	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• Phrase déclarative	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Phrase interrogative	**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Phrase exclamative	**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Phrase impérative		**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
Formes de phrases	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• Formes positive et négative	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Forme négative : marqueurs de négation autres que **ne** et **pas**					**S**	**S**	**E**	**E**	**E**
• Formes personnelle et impersonnelle					**S**	**E**	**E**	**E**	**E**
• Formes neutre et emphatique					**S**	**S**	**E**	**E**	**E**
• Formes active et passive					**S**	**S**	**E**	**E**	**E**

Phrases complexes

Élaboration du contenu d'apprentissage B3.1

Reconnaître et employer les phrases complexes

Phrases syntaxiques dans une phrase graphique	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• La coordination	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**
• La juxtaposition					**S**	**S**	**E**	**E**	**A**
• La subordination					**S**	**S**	**E**	**E**	**A**
• La subordonnée complétive						**S**	**S**	**S**	**E**

• La subordonnée relative
  • Avec **qui** et **que**
  • Avec **où**
  • Avec **dont**
  • Avec des **pronoms complexes** (p. ex., auquel, à laquelle, pour lesquels)
						S	**S**	**S**	**S**

Orthographe grammaticale

Élaboration du contenu d'apprentissage B3.2

Reconnaître et mettre en application les marques liées aux accords des mots	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
Le nom et son genre	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**
Le nom et son nombre Le nombre est assigné par le contexte de la phrase • Le singulier • Le pluriel	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**
L'accord du déterminant • En règle générale, les déterminants s'accordent en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rattachent. • Certains déterminants ne s'accordent qu'en nombre et d'autres sont invariables.	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**

L'accord de l'adjectif

- Dans le groupe nominal
- Lorsqu'il est noyau du groupe ayant la fonction d'attribut du sujet.

Règles générales	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
Féminin • Un **e** est ajouté à l'adjectif pour former le féminin.	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**
Pluriel • Un **s** est ajouté à l'adjectif pour former le pluriel.	**S**	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**

Règles particulières	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
Féminin • Doublement de la consonne avec l'ajout d'un **e** • Changement des dernières lettres du mot • Changement de la forme du mot • Aucun changement quand l'adjectif se termine par la lettre **e**	**S**	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**
Pluriel • Aucun changement quand les adjectifs se terminent par **s** ou **x** • Ajout du **x**	**S**	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**

L'accord du verbe

Accord du verbe	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
• Avec un sujet simple sans écran		**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**
• Avec un sujet composé de groupes nominaux coordonnés		**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**
• Avec un sujet composé de plus d'un constituant (1re et 2e personne)				**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**
• Avec un sujet séparé par un écran					**S**	**E**	**E**	**E**	**E**
• Lorsque l'ordre canonique de la phrase n'est pas respecté					**S**	**S**	**E**	**E**	**E**

Accord du participe passé	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
Accord avec l'auxiliaire être • S'accorde en genre et en nombre avec le noyau du GN ou le pronom qui occupe la fonction de sujet		**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**
Accord avec l'auxiliaire avoir • S'accorde en genre et en nombre avec le groupe nominal qui occupe la fonction de complément direct si ce dernier est placé avant le verbe					**S**	**S**	**E**	**E**	**E**
Accord avec les verbes pronominaux • S'accorde en genre et en nombre avec le pronom ou le groupe de mots qui occupe la fonction de sujet du verbe s'il est essentiellement pronominal • S'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet direct s'il est placé avant le verbe lorsqu'il est occasionnellement pronominal							**S**	**S**	**S**

Conjugaison

Élaboration du contenu d'apprentissage B3.2

Reconnaître et mettre en application la conjugaison en contexte de production

Conjugaison	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
• L'infinitif présent comme forme lexicalisée du verbe (celle apparaissant dans les dictionnaires)	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• La distinction des verbes à l'infinitif présent des autres formes du même verbe	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• La distinction des formes simples et composées des verbes	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• L'usage des verbes à l'infinitif présent en contexte	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• La distinction du radical (le sens du verbe) et de la terminaison (le temps, le mode, la personne) des verbes adoptant une forme simple	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**

• Les régularités relatives aux marques de personne (p. ex., un verbe à la 3e personne du singulier se termine toujours par **d, c, a, t** ou **e**)				**S**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Recours à un verbe modèle pour choisir le radical d'autres verbes adoptant une forme simple		**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• La forme composée est dotée d'un auxiliaire (être ou avoir) et d'un participe passé.		**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• La plupart des verbes à la forme composée s'emploient avec l'auxiliaire avoir.		**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• Mémorisation des verbes qui, à la forme composée, s'emploient presque toujours avec l'auxiliaire être • Tous les verbes pronominaux s'emploient avec l'auxiliaire être			**S**	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**

• En fonction du contexte, certains verbes peuvent s'employer avec l'auxiliaire avoir **ou** l'auxiliaire être
  • Entrer (+ rentrer)
  • Sortir (+ ressortir)
  • Monter (+ remonter)
  • Descendre (+ redescendre)
  • Passer (+ repasser)
  • Retourner
  • Demeurer
					S	**E**	**E**	**A**	**A**

• La structure morphologique et la valeur (temporelle, aspectuelle, modale) des verbes au présent de l'indicatif	**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Étude des verbes fréquents, et repérage du radical et de la terminaison de ces verbes au présent de l'indicatif (être, avoir, aller, faire, dire, aimer, finir, voir, savoir, vouloir, venir, prendre, devoir)	**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• La conjugaison des verbes réguliers comme aimer	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• La conjugaison des verbes se terminant par -cer (commencer, placer, etc.)		**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**
• La conjugaison des verbes se terminant par -ger (manger, partager, etc.)		**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**
• La conjugaison des verbes se terminant par -eter et -eler (jeter, appeler, etc.)			**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**

• La conjugaison des verbes en -ir se construisant avec -**ss**- à la première personne du pluriel au présent de l'indicatif (finir, réussir, etc.)		**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**
• La conjugaison d'autres verbes irréguliers fréquents selon des regroupements de verbes ayant des irrégularités communes : prendre, apprendre, comprendre, surprendre, reprendre, méprendre, venir, devenir, revenir, intervenir, tenir, retenir, appartenir, maintenir		**S**	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**
• La structure morphologique et la valeur des verbes au **futur proche**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**
• La structure morphologique et la valeur des verbes au **passé composé** de l'indicatif		**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**
• La structure morphologique et la valeur des verbes à **l'imparfait** de l'indicatif	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**
• La structure morphologique et la valeur des verbes au **futur simple** de l'indicatif		**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**
• La structure morphologique et la valeur des verbes au **conditionnel présent** de l'indicatif				**S**	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**
• La structure morphologique et la valeur des verbes au **présent du subjonctif**				**S**	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**
• La structure morphologique et la valeur des verbes au **plus-que-parfait** de l'indicatif					**S**	**E**	**E**	**E**	**E**
• La structure morphologique et la valeur des verbes au **futur antérieur** de l'indicatif						**S**	**E**	**E**	**A**
• La structure morphologique et la valeur des verbes au **conditionnel passé** de l'indicatif						**S**	**E**	**A**	**A**
• Reconnaître l'utilisation du **passé simple** dans les textes lus				**S**	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**

Ponctuation et majuscules

Élaboration du contenu d'apprentissage B3.3

Employer la majuscule	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• En début de phrase graphique	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Pour les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Pour les peuples, les pays et les provinces	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**
• Pour les titres d'ouvrage, les œuvres d'art, les lieux et les monuments			**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
Les points • Pour identifier et utiliser les signes de ponctuation forte qui marquent la fin d'une phrase graphique	**S/E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
Les deux-points • Pour introduire une explication • Pour introduire une énumération		**S**	**S**	**S**	**S**	**S**	**A**	**A**	**A**
Les parenthèses • Pour isoler ou insérer une information nouvelle				**S**	**S**	**S**	**A**	**A**	**A**
Le tiret, les guillemets et les deux-points • Pour marquer les paroles rapportées dans un texte		**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
Le point-virgule • Pour séparer une opposition • Pour relier des éléments d'une phrase contenant une ellipse (un mot non répété) • Pour joindre deux phrases unies par le sens • Pour une énumération présentée avec des tirets				**S**	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**
Les points de suspension • Pour poursuivre une énumération • Pour indiquer que la phrase est interrompue			**S**	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**

L'apostrophe • Pour l'élision d'une voyelle ou d'un **h** muet	**S**	**S**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**
Employer la virgule	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• Pour indiquer l'ajout de groupes de mots (énumération)	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• Pour indiquer l'effacement d'un groupe de mots				**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• Pour détacher des groupes de mots		**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**

Grammaire du texte

Élaboration du contenu d'apprentissage B3.2

Règles de cohérence (unité du sujet, pertinence, progression, reprise de l'information, absence de contradiction)	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• Respecter **l'unité du sujet** : le texte traite d'un seul thème et présente des informations qui y sont liées.	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• Respecter **la règle de pertinence de l'information** en tenant compte de l'intention de la communication et du destinataire.	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• Assurer **la continuité de l'information** : reprendre des éléments introduits antérieurement dans le texte pour garder un fil conducteur.				**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• Assurer **la progression de l'information** : introduire des éléments qui apportent une information nouvelle pour assurer une continuité du texte.					**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• Respecter **la règle de non-contradiction** : éviter d'introduire des éléments qui entrent en contradiction avec d'autres éléments qui sont présentés dans le texte.			**S**	**S**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**

Utiliser les procédés de reprise de l'information suivants dans les discours oraux et écrits	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
• Pronom personnel	S	S	E	E	E	E	E	E	A
• Pronom démonstratif				S	S	E	E	E	A
• Pronom possessif				S	S	E	E	E	A
• GN contenant un terme générique			S	S	S	E	E	E	A
• GN contenant le même nom, mais ayant un déterminant différent					E	E	E	E	A
• GN formé d'une périphrase					S	E	E	E	E
• GN par nominalisation (lorsqu'un mot d'une autre classe se transforme en un nom)							S	S	S
• GAdv					S	S	E	E	E

Procédés de cohérence (paragraphes, marqueurs de relation, organisateurs textuels, concordance des temps de verbes, discours rapporté)	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
• Assurer la division d'un texte en paragraphes ou en parties cohérentes, selon la forme de discours et le genre de texte.			S	S	E	E	E	E	E
• Distinguer la valeur sémantique des marqueurs de relation : ◦ Addition ◦ But ◦ Comparaison ◦ Opposition ◦ Illustration			S	E	E	A	A	A	A
• Utiliser des marqueurs de relation pour établir des liens ou des rapports logiques entre deux idées ou deux phrases.	E	E	E	E	A	A	A	A	A

• Utiliser des organisateurs textuels pour établir des liens précis entre les différentes parties d'un texte pour assurer une cohérence textuelle • Le lieu ou l'espace • Le temps • L'ordre : l'introduction ou le commencement, la succession ou la hiérarchie, la conclusion ou la synthèse • L'ajout ou la transition	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Harmoniser les temps verbaux dans la phrase principale ou dans une suite de phrases			**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**
• Utiliser le discours rapporté direct pour rapporter les paroles ou les pensées d'un personnage en utilisant un verbe de parole et certains signes de ponctuation		**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• Utiliser le discours indirect pour reformuler les paroles rapportées.				**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**
• Point de vue/point de vue de la narration : • Interne • Externe • Omniscient								**S/E**	**S/E**
• Structure et caractéristiques du texte	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**	**A**

Lexique

Élaboration des contenus d'apprentissage B3.2

Familles de mots	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• Le sens et l'identification des mots de la même famille morphologique	**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**
• Le sens et l'identification des mots de la même famille sémantique		**S**	**S**	**E**	**E**	**E**	**A**	**A**	**A**

• Les procédés de construction des mots dont :
  • La dérivation
  • La fusion
  • La composition
			S	**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**

Préfixes et suffixes	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• Les bases de mots et leur sens		**S**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**

• Les préfixes dans les mots et leur sens, par exemple :
  • Intensité
  • Position
  • Mouvement dans l'espace ou le temps
  • Opposition
  • Association
  • Quantité
  • Répétition
		S	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**

• Les suffixes dans les mots et leur sens, par exemple :
  • Action
  • Profession
  • Possibilité
  • Contenu
		S	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**

Synonymes et antonymes	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**

• Le rôle des synonymes dans un texte :
  • pour éviter la répétition, nuancer l'adjectif
• Le rôle des antonymes dans un texte :
  • pour créer un contraste, éliminer une répétition, plaisanter, atténuer des propos
		E	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**	**E**

• L'usage des synonymes, des antonymes et des homonymes dans les textes		E	E	E	E	E	E	E	E
Champs lexicaux	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• Reconnaissance et création de champs lexicaux : ensemble de mots qui appartiennent à une même idée ou à un même thème		S	E	E	E	E	E	E	A
• Reconnaissance et création de champs lexicaux qui désignent des réalités concrètes ou abstraites, selon le contexte							S	E	A

Figures de style

Élaboration du contenu d'apprentissage B3.2

Reconnaître le rôle et employer des expressions figurées

Expressions figurées	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• Comparaisons, métaphores, expressions figurées	S	E	E	E	E	A	A	A	A
• Énumération, métonymie, allitération, assonance						S	E	E	A

Écriture inclusive et non binaire

Élaboration du contenu d'apprentissage B3.2

Écriture inclusive et non binaire	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
• Termes épicènes				E	E	E	E	E	E
• Formulation englobante				S	E	E	E	E	E
• Doublets complets pour augmenter la visibilité des femmes				E	E	E	E	E	E
• Doublets abrégés * Notions grammaticales en évolution				S	E	E	E	E	E
• Termes non-binaires * Notions grammaticales en évolution				S	S	S	E	E	E

Registre de la langue

Élaboration du contenu d'apprentissage B3.2

Registre de la langue	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
• Les trois principaux registres de langue : le registre familier, le registre courant et le registre soutenu			S	E	E	E	A	A	A

Orthographe lexicale

Élaboration du contenu d'apprentissage B3.2

Orthographe lexicale	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
• Le rôle des graphèmes audibles et des lettres muettes qui permettent d'orthographier et de lire les mots avec précision				S	E	A	A	A	A
• Les règles de position qui permettent d'orthographier et de lire les mots avec précision				S	E	A	A	A	A
• Les règles de l'élision qui permettent d'orthographier et de lire les mots avec précision				S	E	E	A	A	A
• L'utilisation de référentiels pour orthographier des mots				E	E	E	A	A	A

Cooccurrences

Élaboration du contenu d'apprentissage B3.2

Cooccurrences	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• Reconnaître qu'un mot s'emploie de manière privilégiée avec certains autres mots								**S**	**S**

Glossaire

Les définitions de ce glossaire sont propres au contexte du programme-cadre dans lequel les termes sont utilisés.

Affixe

Morphème non autonome qui s'ajoute à un radical ou à un mot pour en modifier le sens ou la classe grammaticale. *Voir aussi* Préfixe, Suffixe, Classes de mots.

Ajout

Voir aussi Supprimer/Ajouter.

Allitération

Répétition de consonnes dans un groupe de mots qui se suivent, notamment à l'attaque d'une syllabe accentuée, pour créer un effet stylistique (p. ex., allitération de /s/ dans : « De **ce s**acré **s**oleil dont je **s**uis de**s**cendue », Jean Racine).

Allusion

Brève référence implicite, à un lieu, une personne, un événement ou un autre texte.

Analogie

Procédé littéraire qui consiste à rapprocher deux éléments à des fins d'explication ou de clarification.

Analyse critique

Processus consistant, d'une part, à examiner les idées, les arguments et les preuves présentés dans un texte, et à évaluer leur crédibilité ou leur fiabilité, et d'autre part, à exprimer des pensées et des sentiments sur des idées présentées dans des textes.

Analyse des mots écrits

L'analyse des mots écrits aide à rendre explicites les structures orthographiques entre les mots afin que les élèves soient en mesure de les utiliser pour identifier les mots écrits.

Approches plurilingues

Approches pédagogiques visant à mettre en œuvre des activités d'enseignement et d'apprentissage impliquant à la fois plusieurs langues pour favoriser l'apprentissage de la langue de scolarisation.

Assonance

Répétition de voyelles dans un groupe de mots, notamment à l'attaque d'une syllabe accentuée, visant à créer un effet stylistique (p. ex., assonance de /i/ : « Tout m'affl**i**ge et me nu**i**t et conspi**r**e à me nu**i**re », Jean Racine).

Attaque syllabique

La première partie d'une syllabe.

Automaticité

L'automaticité désigne la reconnaissance rapide et sans effort des mots résultant d'une grande pratique de la lecture. L'automaticité fait particulièrement référence à la reconnaissance précise et rapide des mots, mais pas à la lecture expressive. Par conséquent, l'automaticité est nécessaire, mais pas suffisante pour acquérir la fluidité. Dans les premiers temps de l'apprentissage de la lecture, les élèves peuvent être précis, mais lents et inefficaces dans la reconnaissance des mots. La pratique continue de la lecture aide la reconnaissance des mots à devenir plus automatique, rapide et facile.

Base

Forme irréductible de la flexion d'un mot. La base peut former une famille de mots qui ont des significations connexes, par l'ajout d'affixes. Une base n'est pas nécessairement un mot complet en soi. *Voir aussi* Affixe, Préfixe, Suffixe.

Caractéristiques de textes

Aspects matériels relatifs à la mise en forme des textes qui clarifient le sens (p. ex., dans un texte écrit : le titre, la table des matières, les en-têtes, les sous-titres, les listes, les polices en gras et en italique, les illustrations; dans un texte numérique : les hyperliens, les menus déroulants, les menus incrustés, les bandeaux). *Voir aussi* Conventions linguistiques, Organisateurs textuels.

Choix de mots

Sélection intentionnée des mots visant à soutenir la communication du sens ou l'établissement d'une voix ou d'un certain style d'écriture. Le choix de mots permet de faire ressortir la clarté d'un texte.

Classes de mots

Catégories de mots partageant des caractéristiques communes par rapport aux fonctions syntaxiques qu'ils occupent dans la phrase, à leurs attributs morphologiques ou à leur valeur sémantique.

- **Mots variables :**
  - **Le nom** : représente une personne, un animal, une chose, un concept.
  - **Le déterminant** : introduit le nom dans la phrase.
  - **L'adjectif** : décrit un nom et peut être simple, composé ou dérivé.
  - **Le pronom** : remplace un nom.
  - **Le verbe** : exprime une action, un état ou une relation.
- **Mots invariables :**
  - **L'adverbe** : modifie un verbe, un adjectif, un autre adverbe, ou un nom.
  - **La conjonction** : unit deux mots, deux groupes de mots, deux propositions.
  - **La préposition** : unit des constituants de la phrase en les mettant en rapport.

Communication non verbale

Type de communication qui se produit sans recours à une langue. Elle peut comprendre des éléments du langage corporel (p. ex., les gestes, les mouvements, la posture, les expressions faciales, la distance entre les participants à l'échange) ainsi que des images et des sons. Certains actes de communication non verbale peuvent avoir des significations culturelles différentes. *Voir aussi* Communication orale.

Communication orale

Type de communication qui se produit par l'intermédiaire de la parole. Elle est caractérisée par des éléments comme l'intonation, la fluidité ou le rythme. *Voir aussi* Communication non verbale.

Compréhension écrite (lecture)

La compréhension en lecture réfère à la compréhension du sens d'un passage et du contexte dans lequel se situe un mot. La compréhension en lecture dépend de deux composantes essentielles, les habiletés d'identification des mots écrits avec précision et rapidité, et les habiletés à comprendre et à interpréter la langue orale; il s'agit de la capacité à donner du sens à l'information écrite contenue dans un message lu.

Connaissance des lettres

La connaissance des lettres consiste à connaître le nom et le son des lettres.

Connaissances morphologiques

Compréhension de la façon dont les morphèmes peuvent être utilisés pour former des mots.

Connaissances sémantiques

Ensemble des connaissances qu'une personne possède sur les sens des mots. La connaissance sémantique aide les lectrices et lecteurs ou les auditrices ou auditeurs à saisir le sens des textes sur la base du contexte et des connaissances antérieures.

Conscience phonémique

La conscience phonémique est une sous-composante de la conscience phonologique. Il s'agit de la capacité à identifier et à manipuler la plus petite unité de son dans les mots parlés, appelée phonème.

Conscience phonologique

La conscience phonologique fait référence à la capacité de réfléchir à la structure sonore de la langue parlée, y compris la capacité de déterminer et de produire des mots qui partagent la même rime, d'entendre les syllabes individuelles à l'intérieur d'un mot, et de décomposer une syllabe en attaque, soit le ou les sons initiaux avant le son de la voyelle et la rime, qui est le reste de la syllabe.

Conventions linguistiques

Pratiques ou règles acceptées dans l'utilisation de la langue. À l'écrit, certaines conventions appuient la transmission du sens (p. ex., la ponctuation, les polices de caractères, les majuscules) et d'autres conventions appuient la présentation du contenu (p. ex., la table des matières, les titres, les notes de bas de page, les graphiques, les légendes, les listes, les images, l'index). *Voir aussi* Caractéristiques de textes.

Correspondances graphèmes-phonèmes

Les correspondances graphèmes-phonèmes sont l'association entre un graphème (lettre ou groupe de lettres) et le phonème (son) correspondant. Par exemple, lorsqu'un élève voit la lettre « d » et articule le son /d/ (comme dans le mot dent). Elles peuvent également être appelées correspondance lettres-sons.

Correspondances phonèmes-graphèmes

Association entre un phonème et le graphème correspondant. Elle peut également être appelée, de façon moins précise, correspondance sons-lettres. *Voir aussi* Correspondance graphèmes-phonèmes.

Curation de données

Technique permettant de ramasser et de regrouper, selon un critère thématique ou autre, une variété de contenus provenant de diverses sources.

Décodage

Le décodage consiste en la capacité à identifier un mot de façon autonome en utilisant les correspondances graphèmes-phonèmes.

Décoder

Voir aussi Décodage.

Désinformation

Information inexacte qui est diffusée délibérément. La désinformation est une sous-catégorie de la mésinformation. *Voir aussi* Mésinformation.

Différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est une approche qui soutient la motivation à apprendre de chaque élève en fonction de ses points forts, de ses champs d'intérêt.

Écoute efficace

Compétence de communication qui consiste à se concentrer sur les messages verbaux et non verbaux puis à en faire une synthèse pour arriver à une compréhension de ce que communique son interlocutrice ou interlocuteur.

Écriture cursive

Type d'écriture manuscrite dans laquelle les lettres sont généralement liées, ce qui permet un tracé rapide. *Voir aussi* Écriture scripte.

Écriture scripte

Type d'écriture manuscrite dans laquelle les lettres ne sont pas liées les unes aux autres et dont le tracé correspond à une version simplifiée des caractères d'imprimerie. Appelée également script, écriture script, écriture en lettres détachées. *Voir aussi* Écriture cursive.

Éléments culturels des textes

Thèmes, symboles, images et motifs culturels, y compris la représentation de valeurs, de croyances, de pratiques culturelles et du contexte historique et social dans lequel le texte a été créé. *Voir aussi* Texte culturel.

Éléments stylistiques

Éléments et dispositifs utilisés par les créatrices et créateurs et les autrices et auteurs pour rédiger des textes esthétiquement agréables et distinctifs. Les éléments du style littéraire peuvent comprendre le choix de mots, la structure des phrases et la syntaxe, le langage figuré, les procédés littéraires, les procédés rhétoriques (p. ex., la répétition, l'emphase, la pause dramatique) et les techniques pour ajouter du rythme et du son (p. ex., l'allitération, l'onomatopée).

Éléments visuels

Les éléments graphiques et esthétiques (p. ex., la couleur, la composition, la ligne, la forme, le contraste, la répétition, le style, les illustrations, la conception graphique) d'un texte. *Voir aussi* Texte graphique.

Enseignement explicite

L'enseignement explicite est une approche visant à fournir un enseignement clair et direct de connaissances, d'habiletés et de stratégies ciblées. Il offre des occasions d'apprentissage structuré, de résultats d'apprentissage clairs et de pratiques séquencées.

Le personnel enseignant devra :

- expliquer les habiletés et les connaissances;
- modéliser fréquemment l'utilisation des habiletés;
- verbaliser les processus de pensée, y compris les étapes de l'apprentissage des habiletés, stratégies ou procédures;
- donner aux élèves des occasions de mettre en pratique l'utilisation des stratégies et d'appliquer les connaissances et les habiletés;
- monitorer et assurer le suivi des pratiques des élèves;
- fournir une rétroaction descriptive ponctuelle basée sur les données d'évaluation continue;
- guider les pratiques des élèves jusqu'à ce qu'ils puissent appliquer leurs connaissances et leurs habiletés de manière autonome.

Enseignement systématique

L'enseignement systématique désigne une séquence soigneusement planifiée pour l'enseignement des concepts, des connaissances et des habiletés, tout en enseignant au préalable les compétences fondamentales. Le terme « systématique » est souvent associé au terme « explicite » dans l'enseignement de la lecture pour désigner l'utilisation de stratégies pédagogiques fondées sur des données probantes. Par exemple : l'enseignement systématique et explicite des habiletés phonémiques implique :

- Identifier clairement les correspondances graphèmes-phonèmes;
- Planifier et mettre en œuvre un enseignement selon une portée et une séquence appropriée;
- Enseigner selon une séquence et des pratiques d'enseignement soigneusement planifiées, du plus simple au plus complexe.

Épicène

Mot qui a la même forme au masculin et au féminin (p. ex., « adulte », « architecte », « apte », « habile »).

Famille morphologique

Groupe de mots dérivés à partir de la même base. *Voir aussi* Base, Affixe.

Figures de style

Procédés d'expression qui s'écartent de l'usage ordinaire de la langue pour donner une expressivité particulière aux textes et créer des effets de sens. Les figures de style (p. ex., métaphore, personnification, comparaison; allitération, rime, paronomase; anaphore, gradation, parallélisme) peuvent être regroupées selon les procédés qu'elles emploient (p. ex., procédés sémantiques, phonétiques ou syntaxiques). *Voir aussi* Choix des mots, Procédés littéraires.

Fluidité

La fluidité est la capacité à lire des textes rapidement, avec exactitude et avec l'expression appropriée. La fluidité contribue à établir un pont entre l'identification des mots écrits et la compréhension en lecture.

Formes de discours

Catégories qui permettent de regrouper les textes en fonction de leurs caractéristiques communes et de l'intention de l'autrice ou auteur. *Voir aussi* Texte.

Formes de phrases

Différentes structures des phrases qui correspondent à différentes façons d'exprimer des messages. On distingue habituellement quatre formes de phrases :

1. La forme positive ou négative;
2. La forme active ou passive;
3. La forme neutre ou emphatique;
4. La forme personnelle ou impersonnelle.

Fusion

La fusion est une habileté qui consiste à combiner des phonèmes ou des syllabes afin de former un mot oral (p. ex., fusion phonémique : /l/ + /a/ + /k/ → lac; fusion syllabique : /do/ + /mi/ + /no/ → domino).

Genres de texte

Types ou catégories dans lesquels les textes sont regroupés en fonction de l'objectif de l'autrice ou l'auteur, des destinataires et de conventions. Les genres des textes sont généralement associés aux formes de discours. Ainsi, des genres comme le roman, le conte, la biographie ou le mémoire sont associés au discours narratif; la recette, l'annonce publicitaire, l'invitation sont associées au genre incitatif; les manuels scolaires, les livres scientifiques, certains articles de journaux ou les essais sont associés au genre explicatif; le sonnet, le poème en prose, la ballade sont associés au discours poétique. *Voir aussi* Formes de discours, Texte.

Grammaire

Ensemble des règles d'une langue régissant la syntaxe (structure de la phrase ou ordre des mots) et la morphologie (structure des mots). La ponctuation et les majuscules sont parfois considérées comme des aspects de la grammaire parce qu'elles facilitent la compréhension grammaticale. « Aujourd'hui, on a élargi le concept de grammaire en adoptant une vision holistique qui englobe trois composantes, créant ainsi un ensemble unifié : la grammaire de la phrase, la progression et l'organisation du texte, ainsi que le lexique. » (*La Grammaire nouvelle : approches pédagogiques*, 2016, p. 12)

Graphème

Un graphème est une lettre ou un groupe de lettres qui représente un phonème. Par exemple, une lettre unique représente souvent un phonème (p. ex., c, g, t, p). Il s'agit d'un graphème simple. La combinaison de deux ou de trois lettres est également courante. Il s'agit d'un graphème complexe. Un graphème complexe composé de deux lettres est un digraphe (p. ex., ai, ou on, ph, ch, gn, qu). La combinaison de trois lettres pour représenter un seul phonème est plus rare en français (p. ex., « eau » dans « beau » ou « aon » dans « faon »).

Homonyme

Mot qui est identique à un autre, par sa prononciation (homophone), par sa graphie (homographe) ou à la fois par sa prononciation et par sa graphie, mais qui a un sens différent (p. ex., « ver », « verre », « vers »).

Hyperbole

Figure de style dans laquelle l'exagération est utilisée délibérément pour créer un effet d'emphase ou mise en relief (p. ex., « un flot de larmes », « des piles d'argent »).

Identification des mots écrits

L'identification des mots écrits consiste en la capacité à utiliser les correspondances graphèmes-phonèmes, à reconnaître instantanément des mots de haute fréquence ou des structures ou régularités orthographiques pour identifier un mot écrit.

Inférence

En littératie, raisonnement formé à partir de l'information véhiculée dans un texte. On distingue habituellement deux types d'inférence :

- **L'inférence locale** : Compréhension d'un élément du texte à la lumière d'autres données fournies par le contexte immédiat.
- **L'inférence globale** : Compréhension du texte entier basée sur des éléments implicites et explicites du texte (p. ex., le thème d'un texte).

Insécurité linguistique

La réticence ou la crainte d'utiliser une langue lorsqu'un individu est conscient qu'il existe une norme linguistique et croit que cette norme est supérieure à la variété de langue qu'il maîtrise.

Interprétation visuelle

Processus de compréhension et d'évaluation de textes visuels présentés sous différents formats. L'interprétation visuelle comporte l'analyse des techniques et des conventions associées aux textes visuels.

Intonation

Variations de la hauteur et de l'intensité de la voix lors de la prise de parole ou de la lecture, qui forment la courbe mélodique de la phrase.

Littératie

Ensemble des pratiques sociales, culturelles et communicatives qui permettent de comprendre et utiliser l'information dans les différentes sphères de la vie pour atteindre ses buts et élargir ses connaissances. D'abord utilisé pour désigner la lecture et l'écriture, le terme littératie comprend désormais la capacité de comprendre un texte et de participer à la création de sens en interprétant et en analysant des textes de manière avisée. *Voir aussi* Littératie médiatique multimodale, Littératie informationnelle, Littératie médiatique numérique, Texte.

Littératie informationnelle

Habileté en matière d'utilisation des technologies de communication et de l'information (TIC) pour atteindre ses objectifs personnels. Voir aussi, Littératie, Littératie médiatique.

Littératie médiatique multimodale

Habileté en matière d'utilisation d'outils informationnels et d'application des techniques de la pensée critique pour consulter, comprendre, analyser et évaluer des messages véhiculés par les médias, y compris ceux de l'environnement numérique, et pour créer ses propres messages médiatiques. *Voir aussi* Media.

Littératie médiatique numérique

Habileté de combiner les propriétés multimodales de la littératie médiatique avec les possibilités technologiques de la littératie numérique. Les habiletés en matière de littératie médiatique numérique permettent à l'élève de devenir une consommatrice ou consommateur et une créatrice ou créateur critiques de textes numériques et médiatiques. *Voir aussi* Média.

Littératie visuelle

Habileté de trouver, interpréter, évaluer, utiliser et créer efficacement des textes graphiques. Elle suppose la compréhension et l'analyse des éléments contextuels, culturels, éthiques, esthétiques, informatifs et techniques impliqués dans la production et l'utilisation de textes graphiques. Les habiletés en matière de littératie visuelle permettent à l'élève de devenir une consommatrice ou consommateur et une créatrice ou créateur avisés et critiques de textes graphiques. *Voir aussi* Texte graphique.

Loi de position

En français, tendance des voyelles à s'ouvrir en syllabe fermée (p. ex., /ɛ/ - belle [bɛl]) et à se fermer en syllabe ouverte (p. ex., /e/ - aller [ale]).

Média

Support de diffusion de messages écrits, visuels, sonores ou audiovisuels. Les médias de masse comprennent la presse écrite, la radio, la télévision, le cinéma, les jeux vidéo, l'internet. Par exemple, le support d'un texte écrit peut être une lettre manuscrite ou un livre; le support d'un texte oral peut être un podcast ou un clip vidéo. *Voir aussi* Texte médiatique.

Mésinformation

Information fausse ou qui induit en erreur, distribuée sans l'intention de tromper les destinataires. *Voir aussi* Désinformation.

Modèles de textes

Façons dont le contenu d'un texte est organisé pour créer un effet spécifique ou transmettre un sens. À l'écrit, les modèles de textes comprennent l'ordre temporel ou chronologique (des événements présentés dans l'ordre chronologique); la comparaison et le contraste (un aperçu des similitudes et des différences entre deux ou plusieurs éléments); la cause et l'effet (un aperçu des événements ou des actions liés à leurs conséquences); la généralisation (des déclarations générales étayées par des exemples); les ordres combinés/multiples (deux ou plusieurs modèles d'organisation utilisés ensemble, comme comparaison/contraste et cause/effet).

Morphème

Un morphème est la plus petite unité de sens dans un mot, qui se compose de préfixes, de suffixes et de racines. Les mots sont constitués d'un ou plusieurs morphèmes. Les connaissances morphémiques font référence à la compréhension de la manière dont les morphèmes peuvent être utilisés pour former des mots.

Morphologie

La morphologie réfère à la manière dont les mots sont formés avec des préfixes, des racines et des suffixes (morphologie dérivationnelle) (p. ex., « im-prud-ent ») et de la manière dont les mots sont reliés les uns aux autres (morphologie flexionnelle).

Mots de liaison

Mots qui sont utilisés pour relier des idées, des propositions, les phrases ou les paragraphes d'un texte. Les mots de liaison jouent un rôle clé dans la cohérence et la progression du texte. Les mots de liaison sont aussi appelés « connecteurs logiques » ou « mots charnières ».

Mots multisyllabiques

Les mots multisyllabiques contiennent le son de plus d'une voyelle et, par conséquent, plus d'une syllabe.

Mots reconnus de façon instantanée

Un élève reconnaît instantanément un mot écrit lorsqu'il n'a pas recours au décodage systématique des correspondances graphèmes-phonèmes. En s'exerçant de plus en plus à décoder de nombreux mots, les élèves peuvent se constituer une banque croissante de mots reconnus de façon instantanée.

Narratrice ou narrateur

Instance fictive, distincte de l'autrice ou l'auteur, qui raconte les événements d'un texte narratif. La narratrice ou le narrateur peut être ou ne pas être un des personnages du texte. *Voir aussi* Point de vue.

Niveaux de vocabulaire

Le vocabulaire peut être classifié en trois niveaux selon plusieurs critères. Cette classification permet d'enseigner le vocabulaire de façon progressive.

- **Mots de niveau 1.** Mots du vocabulaire de base communément employés dans la communication orale et auxquels les enfants sont généralement exposés dès un jeune âge (p. ex., « chien », « dormir », « porte »).
- **Mots de niveau 2**. Mots rencontrés plus fréquemment à l'écrit qu'à l'oral (p. ex., « déclarer », « encombrant », « hypothèse »). Les élèves sont moins susceptibles d'apprendre ces mots de manière autonome, car on les retrouve surtout dans les livres et dans les évaluations. Ces mots devraient faire l'objet d'un enseignement explicite.
- **Mots de niveau 3.** Mots généralement associés à une matière scolaire ou à un sujet particulier (p. ex., « polygone », « épiderme », « chromosome »). L'enseignement du sens de ces mots peut se faire en utilisant des mots de niveau 1. *Voir aussi* Vocabulaire propre à une matière.

Onomatopée

Mot qui évoque par sa sonorité la chose à laquelle il renvoie (p. ex., « miaou »). *Voir aussi* Figures de style, Procédés littéraires.

Organisateurs textuels

Mots, groupes de mots ou phrases servant à marquer une transition entre certaines parties d'un texte, tout en indiquant la valeur de cette transition. *Voir aussi* Genres de texte, Point de vue, Style, Formes de discours.

Orthographe

Ensemble de règles et conventions qui régissent la transcription des mots d'une langue.

Orthographe lexicale

Orthographe d'un mot tel qu'il apparaît dans le dictionnaire, en dehors de tout emploi contextuel.

Paradigme flexionnel

Ensemble des formes fléchies d'une même unité lexicale (p. ex., ajout de « -s » pour former le pluriel des noms).

Pensée critique

Processus qui consiste à examiner des idées ou des situations pour arriver à les comprendre, à en déterminer les implications ou les conséquences et à porter un jugement ou à éclairer une décision.

Perspective

Attitude particulière à l'égard de quelque chose. La perspective d'une personne peut être un reflet de sa culture, son héritage, ainsi que de ses expériences personnelles. *Voir aussi* Point de vue (de la narratrice ou du narrateur).

Phonème

Un phonème est la plus petite unité de son dans les mots parlés.

Phonétique

Science qui étudie les plus petits segments sonores de la parole du point de vue physique. Contrairement à la phonologie, la phonétique étudie les sons de la langue indépendamment de leur emploi. *Voir aussi* Phonologie.

Phonologie

Science qui étudie les phonèmes d'une langue du point de vue de leurs traits distinctifs. Contrairement à la phonétique, la phonologie étudie les relations entre les sons d'une langue et les façons dont ils sont combinés pour former des mots. *Voir aussi* Phonétique, Phonème.

Phrase complexe

Phrase qui comporte plusieurs verbes conjugués, donc plusieurs propositions.

Phrase simple

Phrase qui ne comporte qu'un seul verbe conjugué, donc une seule proposition.

Plurilinguisme

Concept selon lequel il existe une interconnexion entre les langues constituant le répertoire langagier de l'apprenante ou de l'apprenant, et selon lequel l'acquisition et l'usage des langues sont des processus dynamiques et fluides. Dans une optique plurilingue, les langues ne sont pas apprises d'une manière séparée et parallèle, mais bien d'une manière qui prend en compte l'ensemble du répertoire langagier. Le « multilinguisme », terme employé surtout chez les chercheurs anglophones, conçoit plutôt l'apprentissage des langues de manière parallèle jusqu'à l'atteinte d'une maîtrise avancée de chaque langue en question.

Point de vue (de la narratrice ou du narrateur)

Perspective adoptée par la narratrice ou le narrateur d'un texte pour raconter les événements de l'histoire (p. ex., point de vue omniscient, interne ou externe). *Voir aussi* Narratrice ou narrateur.

Polysémie

Propriété d'un mot qui a plusieurs sens.

Ponctuation

Ensemble de signes utilisés à l'écrit pour distinguer des éléments au sein d'une phrase ou pour marquer des rapports syntaxiques. Les signes de ponctuation aident à créer et à clarifier le sens à l'écrit.

- **Le point** : Signe qui marque la fin d'une phrase déclarative. Les points sont également utilisés dans certaines abréviations.
- **Le point d'interrogation** : Signe utilisé à la fin d'une phrase interrogative.
- **Le point d'exclamation** : Signe utilisé à la fin d'une phrase exclamative ou avec une interjection.
- **Le trait d'union** : Signe utilisé pour relier des mots composés ou pour joindre deux mots.
- **Les deux-points** : Signe utilisé pour introduire une liste, une définition ou une citation.
- **Le point-virgule** : Signe qui relie deux propositions indépendantes, sépare des citations ou des éléments dans une liste.
- **Les points de suspension** : Série de trois points qui indiquent que la phrase est interrompue, qu'un élément a été omis, ou qui marquent une longue pause.
- **La virgule** : Signe qui indique une rupture dans l'enchaînement habituel des mots ou des phrases.
- **Les guillemets** : Signes utilisés par paires pour indiquer la citation ou le discours direct.
- **L'apostrophe** : Signe qui indique l'élision d'une voyelle.

Préfiguration

Procédé littéraire qui donne une indication sur des événements futurs de l'intrigue dans un texte narratif.

Préfixe

Un préfixe est un morphème qui précède la racine d'un mot et qui appuie ou modifie la signification du mot (p. ex., « re » dans « reprendre »).

Préjugé

Jugement formé au préalable selon des critères personnels et qui prédétermine, pour le bien ou pour le mal, la disposition d'une personne envers un individu, un groupe, une idée.

Principe alphabétique

Le principe alphabétique renvoie à l'idée que les lettres ou groupes de lettres servent à représenter les mots oraux.

Procédés littéraires

Moyens dont dispose l'autrice ou l'auteur d'un texte pour véhiculer du sens et créer un effet sur les destinataires (p. ex., les dialogues ou les monologues, les passages descriptifs, le type de narrateur, la chronologie d'événements, la longueur et le rythme des phrases). *Voir aussi* Figures de style.

Prosodie

La lecture à haute voix ou l'expression orale, qui est déterminée par le phrasé, la structure des pauses, l'accentuation, l'intonation et l'expressivité générale. En linguistique, branche de la phonétique et de la phonologie qui étudie les traits suprasegmentaux de l'expression orale tels que l'accent, l'intonation, le rythme, ou le débit.

Registre (ou niveau) de langue

Catégorie d'expression langagière utilisée par la locutrice ou le locuteur en fonction de la situation de communication. Il existe divers registres de langue, notamment la langue populaire utilisée en contexte informel, la langue familière généralement employée à l'oral, la langue standard et la langue soutenue ou littéraire. Le français standard est généralement celui qui est enseigné et attendu des élèves dans leurs travaux scolaires.

Régularité orthographique

La régularité orthographique est un processus cognitif interne, et non une compétence, une technique d'enseignement, ni une activité. Grâce à ce processus, le cerveau relie la séquence de phonèmes d'un mot parlé connu à la séquence de lettres du mot écrit correspondant. Après avoir décodé un mot suffisamment de fois, la représentation interne de la séquence de lettres est stockée dans la mémoire à long terme, liée à la prononciation et à la signification du mot. À ce stade, le mot peut être reconnu automatiquement comme un « mot perçu de façon globale », sans qu'il soit nécessaire de déployer une stratégie de décodage à l'aide des correspondances graphèmes-phonèmes. Grâce à la pratique répétée du décodage de nombreux mots, les élèves développent une banque croissante de mots reconnus de façon instantanée.

Relations entre les lettres et les sons

Voir aussi Correspondances graphèmes-phonèmes.

Relecture

Lecture attentive d'une version finale d'un travail écrit afin d'éliminer les erreurs typographiques et de corriger les erreurs de grammaire, d'usage, d'orthographe et de ponctuation. *Voir aussi* Révision.

Résultats probants

Les pratiques, les politiques et les recommandations fondées sur les résultats probants sont celles qui sont soutenues par des études qui correspondent aux standards scientifiques rigoureux, sans ou avec certaines réserves.

Résumé

Voir aussi Résumer.

Résumer

Énoncer les points ou les faits principaux d'un texte.

Révision

Modification du contenu, de la structure et de la formulation d'une ébauche afin d'améliorer l'organisation des idées, d'éliminer les formulations maladroites, de corriger les fautes de grammaire et d'orthographe et, de manière générale, de s'assurer que le texte est clair, cohérent et correct. *Voir aussi* Relecture.

Rime

Les mots riment lorsqu'ils ont des sons identiques ou similaires à la fin, par exemple, « couleur » rime avec « douleur » et « chaleur ».

Rime syllabique

La dernière partie d'une syllabe pouvant être divisée en noyau et coda. *Voir aussi* Syllabe.

Rythme

Cadence avec laquelle une phrase est prononcée dans une langue.

Satire

Utilisation de l'humour, de l'ironie, de l'exagération ou du ridicule pour dénoncer des défauts ou des vices.

Segmentation

La segmentation consiste à séparer un mot oral en ses unités constituantes comme les syllabes ou les phonèmes.

Stratégies de compréhension

Variété de techniques cognitives mises en pratique de manière systématique que les élèves utilisent avant, pendant et après l'écoute, la lecture et l'interprétation visuelle des textes pour en construire le sens. Ces stratégies comportent l'activation et l'utilisation des connaissances de base et des connaissances antérieures, la généralisation et le questionnement, la capacité de faire des inférences et des prédictions, de résumer des textes, d'interpréter visuellement des textes et de réfléchir à son apprentissage.

Structure de la phrase

Ordre et forme d'apparition des mots dans une phrase. Le français catégorise les phrases en termes de leur complexité :

- **Phrase simple** : Phrase comportant une seule proposition indépendante.
- **Phrase composée** : Phrase comportant deux ou plusieurs propositions indépendantes reliées par un point-virgule ou une conjonction de coordination.
- **Phrase complexe** : Phrase comportant une proposition indépendante et une ou plusieurs propositions dépendantes.

Style

Aspect de l'écriture permettant de refléter les émotions et le point de vue de L'autrice ou l'auteur et qui donne une qualité particulière au texte. Le style se manifeste aussi bien dans les illustrations que dans la formulation du texte.

Substitution

La substitution consiste à remplacer à l'oral un phonème ou une syllabe par un autre phonème ou une autre syllabe.

Suffixe

Un suffixe est un morphème attaché à la fin d'une base, d'une racine, qui change la signification ou la fonction grammaticale d'un mot (p. ex., –tte dans fillette ou –rie dans librairie).

Suppression

Voir aussi Supprimer/Ajouter.

Supprimer/Ajouter

Supprimer consiste à enlever un phonème ou une syllabe dans un mot oral et l'insertion de phonèmes ou de syllabes consiste à ajouter ces éléments dans un mot oral.

Syllabe

Voyelle ou groupe de phonèmes se prononçant d'une seule émission de voix. La syllabe représente une unité intermédiaire entre le phonème et le mot. *Voir aussi* Phonème.

Symbole

Élément sensible utilisé pour représenter une idée abstraite.

Synonyme

Un mot qui a le même sens ou un sens très proche d'un autre mot (p. ex., « pareil »/« identique »).

Syntaxe

Partie de la grammaire qui étudie les relations entre les mots constituant une phrase et les règles qui régissent la structure de la langue.

Synthétiser

Relier, combiner ou intégrer des idées et de l'information en un tout cohérent.

Système alphabétique

Le système alphabétique est un système d'écriture où les symboles écrits servent à représenter les sons de la langue orale. La langue écrite française est un système alphabétique.

Texte

Ensemble oral, écrit ou graphique d'éléments formant un tout cohérent. Les textes peuvent être regroupés en plusieurs catégories (appelées « formes de discours »), en fonction de leurs caractéristiques communes et de l'intention de l'autrice ou auteur :

- **Le texte narratif** : Dans un discours narratif, l'autrice ou auteur raconte une histoire ou une série d'événements liés entre eux.
- **Le texte descriptif** : Dans un discours descriptif, l'autrice ou auteur fournit la description d'une personne, d'un objet ou d'un événement.
- **Le texte explicatif** : Dans un discours explicatif, l'autrice ou auteur fournit une explication d'un phénomène ou d'un fait.

- **Le texte incitatif** : Dans un discours incitatif, l'autrice ou auteur se propose de donner une consigne, de faire agir ou de persuader les destinataires du texte.
- **Le texte poétique/ludique** : Dans un discours poétique/ludique, l'autrice ou auteur poursuit un but esthétique à l'aide d'images et de figures de style.

Voir aussi Texte culturel, Texte numérique, Texte médiatique, Texte graphique.

Texte culturel

Texte qui comprend les systèmes de signes, les techniques de narration et les symboles qui reflètent la culture d'une société et la façonnent. Les textes culturels ont des significations sous-jacentes. Ils nécessitent certaines connaissances pour être compris, sont produits dans un certain contexte et, comme la plupart des textes, sont représentatifs d'une culture et de ses valeurs. Par exemple, les textes des Premières Nations, des Métis et des Inuit expriment et communiquent les croyances et les valeurs des cultures des Premières Nations, des Métis ou des Inuit et évoquent des perspectives et des significations culturelles et sociales, en relation avec leur utilisation dans des contextes contemporains et historiques (p. ex., vêtements, insignes, enseignements oraux, histoires, chansons, musique, danses, sculptures, pratiques culturelles et langues).

Texte décodable

Texte qui contient des mots reflétant les correspondances graphèmes-phonèmes et les schémas morphologiques qui ont été explicitement et systématiquement enseignés aux élèves. Les textes décodables sont utilisés dans l'enseignement de la lecture précoce pour mettre en pratique les habiletés en lecture. *Voir aussi* Correspondances graphèmes-phonèmes.

Texte graphique

Ensemble cohérent d'éléments visuels (p. ex., un dessin, une peinture, un collage ou une photographie; un tableau ou un diagramme; une conception graphique ou une mise en page; un plan de film; un scénarimage; la composante visuelle d'un roman graphique, d'une bande dessinée, d'un dessin animé, d'un jeu, d'une affiche, d'un panneau d'affichage, d'une publicité, d'un panneau de signalisation). Les textes graphiques peuvent inclure des connotations et des symboles culturels divers, et représenter des personnes, des cultures et des pratiques variées.

Texte médiatique

Texte destiné à un public. La plupart des textes médiatiques sont multimodaux, car ils utilisent des mots, des graphiques, des sons et des images, sous forme imprimée, orale, visuelle ou numérique, pour communiquer des informations et des idées à leur public (p. ex., publicité, courriel, vlogue, film, vêtement, journal, brochure, chanson, danse).

Texte numérique

Texte créé, enregistré et transmis sous une forme numérique (p. ex., une page Web, un message sur les médias sociaux, un courriel, un graphique informatique). *Voir aussi* Texte, Texte graphique.

Types de phrases

Le français compte quatre types de phrases :

- **Phrase déclarative** : Phrase qui énonce un fait et qui se termine par un point.
- **Phrase impérative** : Phrase qui exprime une demande, un ordre ou une instruction et qui se termine par un point ou un point d'exclamation.
- **Phrase interrogative** : Phrase qui pose directement une question et qui se termine par un point d'interrogation.
- **Phrase exclamative** : Phrase qui exprime une forte émotion ou des jugements et qui se termine par un point d'exclamation.

Visualisation

Capacité de faire surgir à l'esprit la représentation d'un objet, d'une situation, d'une émotion ou d'une sensation.

Vocabulaire (ou lexique)

Ensemble de mots ou d'expressions d'une langue dont une personne saisit le sens. Son acquisition peut se faire par l'entremise des expériences quotidiennes de lecture et d'écoute, ou par un apprentissage explicite.

Vocabulaire propre à une discipline

Ensemble de mots propres à une discipline qui sont employés avec un sens particulier ou qui ne sont pas typiquement rencontrés dans la langue courante. *Voir aussi* Niveaux de vocabulaire.

Voix

Style ou caractère distinctif d'un texte résultant de la manière dont l'autrice ou auteur utilise diverses caractéristiques d'une forme de discours ou d'un genre de texte (p. ex., dans un texte écrit, le choix des mots, la structure des phrases, les images, le rythme, les thèmes, la ponctuation; dans un texte graphique, les matériaux utilisés, les techniques, les couleurs, les motifs). *Voir aussi* Texte, Éléments stylistiques, Éléments visuels.