LE CURRICULUM DE L'ONTARIO

de la 1re à la 8e année

Français
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

Les versions PDF du programme-cadre comprennent les éléments suivants tirés du site Curriculum et ressources :

- les sections portant sur la planification du programme et l'évaluation qui s'appliquent au curriculum de l'Ontario, de la 1re à la 12e année;
- la mise en contexte spécifique à la matière;
- les domaines d'étude; et
- les glossaires et les annexes, le cas échéant.

***Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année : Français* (2023)**

Ce programme-cadre est destiné aux écoles de langue française; il remplace *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année – Français* (2006). À partir de septembre 2023, tous les programmes de français de la 1re à la 8e année seront fondés sur les attentes et les contenus d'apprentissage présentés dans ce programme-cadre.

Versions :

Dates	**Description**
Le 20 juin 2023	Publication du programme-cadre révisé

Contenu relatif à la planification et à l'évaluation et la communication du rendement

Dernière révision: Juin 2023

Le présent contenu est tiré du curriculum officiel et fournit les renseignements les plus récents. Il est applicable à tous les programmes-cadres de la 1re à la 12e année. Le personnel enseignant doit tenir compte de ces renseignements pour orienter la mise en œuvre du curriculum et adapter l'environnement dans lequel il sera enseigné.

Table des matières

Considérations concernant la planification du programme 7

Introduction 7

École de langue française 7

Santé mentale et bien-être des élèves 10

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage 12

Planification pour l'élève ayant des besoins particuliers 14

Élève bénéficiant des programmes d'actualisation linguistique en français ou d'appui aux nouveaux arrivants 17

Relations saines 19

Droits de la personne, équité et éducation inclusive 20

Rôle de la bibliothèque de l'école 22

Place des technologies de l'information et de la communication 24

Planification d'apprentissage, de carrière et de vie 24

Apprentissage par l'expérience 25

Programme de la Majeure Haute Spécialisation 26

Santé et sécurité 26

Considérations éthiques 28

Apprentissage interdisciplinaire et intégré 30

Introduction 30

Apprentissage intégré 31

Littératie financière 32

Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM) 32

Éducation autochtone 33

Littératie 35

Pensée critique et littératie critique 36

Numératie 38

Éducation environnementale 39

Apprentissage socioémotionnel 40

Compétences transférables 42

Introduction 42

Pensée critique et résolution de problèmes 43

Innovation, créativité et entrepreneuriat 44

Apprentissage autonome 45
Collaboration 45
Communication 46
Citoyenneté mondiale et durabilité 47
Littératie numérique 47
Évaluation 49
Introduction 49
Principes directeurs 49
L'évaluation et la communication du rendement des élèves selon une pédagogie sensible et adaptée à la culture 50
Attentes génériques découlant de la Politique d'aménagement linguistique 52
Habiletés d'apprentissage et habitudes de travail 53
Raison d'être de la grille d'évaluation du rendement 53
Évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage 54
Évaluation de l'apprentissage 55
Communication du rendement 56
Compétences de la grille d'évaluation 58
Critères et descripteurs 59
Niveaux de rendement 60
Exemples de grilles d'évaluation 60
Mise en contexte du programme-cadre de français 72
Préface 72
Vision et objectifs 72
La place du programme-cadre de français dans le curriculum 75
Principes sous-jacents du programme-cadre de français 76
Organisation du programme-cadre de français 78
Domaines d'étude du programme-cadre de français 80
Considérations concernant la planification du programme-cadre de français 86
Apprentissage interdisciplinaire et intégré en français 101
Évaluation et communication du rendement de l'élève 103
Français, 1re année 109
Français, 2e année 145
Français, 3e année 181

Français, 4e année **220**

Français, 5e année **260**

Français, 6e année **296**

Français, 7e année **332**

Français, 8e année **369**

Annexe A. Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1re à la 4e année, attente B2 406

Annexe B. Continuum des apprentissages linguistiques pour la lecture et l'écriture, de la 1re à la 9e année, attente B3 407

Glossaire 429

An equivalent publication is available in English under the title: *The Ontario Curriculum, Grades 1 to 8: Language, 2023*.

Considérations concernant la planification du programme

Introduction

Les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario s'efforcent d'appuyer un apprentissage de haute qualité et le bien-être des élèves. Les écoles donnent aux élèves la possibilité d'apprendre de la manière la mieux adaptée à leurs points forts et à leurs besoins. Au palier secondaire, la capacité des élèves à s'épanouir sur les plans scolaire et personnel est également renforcée par leur capacité à choisir des cours et des programmes qui correspondent le mieux à leurs habiletés, à leurs champs d'intérêt et aux destinations postsecondaires de leur choix.

Le personnel enseignant planifie l'enseignement et l'apprentissage dans chaque matière et discipline pour répondre aux divers besoins de tous les élèves et pour qu'elles et ils se sentent représentés dans les ressources et les activités utilisées en classe. Cette section met en évidence les stratégies et les politiques clés que le personnel enseignant et les leaders scolaires considèrent lorsqu'elles et ils planifient des programmes efficaces et inclusifs pour tous les élèves.

École de langue française

L'école de langue française a pour mandat de favoriser la réussite scolaire et l'épanouissement de tous les élèves qu'elle accueille. Elle soutient chez ses élèves le développement d'une identité personnelle, linguistique et culturelle forte mais empreinte d'ouverture à la diversité, de même qu'un sentiment d'appartenance à la francophonie ontarienne, canadienne et internationale. Un apprentissage de qualité se déroule dans un environnement qui soutient l'acquisition de la langue française et la construction identitaire francophone de l'élève. En effet, s'éveiller et s'ouvrir à la francophonie, prendre conscience de ses enjeux, identifier ses caractéristiques, s'y engager avec fierté et contribuer à la vitalité de ses institutions ajoutent de la valeur à l'apprentissage proposé.

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) 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.

Pour parvenir à ces résultats, le personnel enseignant tient compte des **attentes génériques** suivantes dans la planification et l'évaluation des apprentissages :

- 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.

Grâce à diverses interventions en aménagement linguistique destinées à créer un espace francophone respectueux du dynamisme et du pluralisme de la communauté et à contrer les effets négatifs de l'assimilation sur la réussite des élèves, l'école de langue française devient un milieu de bilinguisme additif qui permet aux élèves d'acquérir de solides compétences langagières en français, à l'oral et à l'écrit, ainsi qu'en anglais. De plus, elle invite les élèves de toutes origines linguistiques et culturelles à prendre conscience des avantages de maîtriser les deux langues officielles du Canada. 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. La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (PAL) compte cinq axes d'intervention dont deux ciblent la réussite scolaire et le développement de la personne.

Axe de l'apprentissage

Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation des savoirs et le choix de carrière. Le curriculum de l'Ontario définit les compétences transférables que tous les élèves doivent acquérir pour s'épanouir comme francophones dans la vie et dans la société, par exemple, savoir communiquer oralement, savoir lire, savoir écrire, savoir chercher de l'information, savoir se servir de différentes formes de communication s'appuyant sur la technologie informatique et savoir exercer sa pensée critique. Garante de la réussite scolaire, l'acquisition de ces compétences de base se fait graduellement et en parallèle avec la découverte des champs d'intérêt et des talents individuels, ce qui amènera chaque élève à définir son rôle dans la société et à choisir son domaine d'activité professionnelle.

Axe de la construction identitaire

Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation de la culture et le développement de l'identité. En approfondissant sa connaissance de la culture francophone, l'élève acquiert un ensemble de repères culturels qui lui permettent d'interpréter le monde et de découvrir les traits distinctifs et les manifestations de la francophonie sur le plan matériel, culturel et intellectuel. Chez l'élève, ce cheminement culturel vient encadrer sa construction identitaire qui s'opère en trois étapes : *l'ouverture et le constat,* où l'élève s'éveille au milieu environnant et à la réalité culturelle francophone, *l'expérience,* où l'élève prend contact de façon approfondie et plus active avec les contextes socioculturels et *l'affirmation,* où l'élève fait des choix déterminants pour s'engager et affirmer son identité.

Pour en savoir davantage au sujet de l'éducation en langue française en Ontario, consulter le site Web du ministère de l'Éducation.

Approche culturelle de l'enseignement

L'approche culturelle de l'enseignement préconise l'intégration de la culture francophone dans les pratiques pédagogiques et les pratiques d'évaluation afin de mettre l'élève en contact avec cette culture tout au long de ses études et lui permettre d'y participer activement et pleinement.

La mise en œuvre de l'approche culturelle de l'enseignement fait partie intégrante de la tâche assignée au personnel scolaire des écoles de langue française, en particulier au personnel enseignant, qui s'assure d'intégrer la culture francophone lors de la planification des apprentissages du curriculum de l'Ontario, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12e année. À ce titre, le personnel enseignant des écoles de langue française agit comme modèle, passeur et médiateur culturel auprès des élèves. Les programmes-cadres, par la nature et la dynamique de leurs composantes, fournissent de multiples possibilités de traitement des savoirs et des savoir-faire qui constituent autant de portes d'entrée sur la culture. Des référents de la culture francophone d'ici et d'ailleurs sont proposés aux élèves comme objets d'étude dans toutes les matières et disciplines du curriculum de langue française pour soutenir les apprentissages prescrits. L'intégration de ces référents culturels à l'enseignement aide l'élève à mieux comprendre son environnement naturel et social, proche ou étendu, à mieux se situer dans cet environnement et à valoriser le capital linguistique, culturel et cognitif rassemblé dans la salle de classe.

Les *pratiques pédagogiques* qui font aujourd'hui leurs preuves dans les salles de classe découlent d'une conception de l'éducation qui met l'accent sur l'élève, sur la reconnaissance de ses besoins particuliers, de son rythme et de ses préférences en matière d'apprentissage, sur les interactions et l'idée d'une construction sociale des savoirs, c'est-à-dire de savoirs qui se construisent avec et par les autres, ainsi que sur les processus cognitifs, notamment l'acquisition des habiletés langagières, de raisonnement et de pensée critique. Parmi les pratiques pédagogiques efficaces, on compte l'offre de choix qui donnent à l'élève la liberté d'explorer ses préférences en matière d'apprentissage, le travail en équipe, les groupes de discussion, l'apprentissage coopératif, l'enseignement par les pairs, le jeu de rôle, l'étude de cas, l'apprentissage par projet ou encore l'apprentissage par l'enquête. Le recours à ces pratiques permet la création d'un environnement pédagogique propice à l'actualisation linguistique et culturelle par le développement de la compétence langagière et la responsabilisation.

Les *pratiques d'évaluation* servent essentiellement à déterminer où en est l'élève à tout moment, de manière à pouvoir lui apporter le soutien nécessaire pour poursuivre son apprentissage. Le personnel enseignant procède à l'évaluation de toutes les attentes du programme-cadre prescrites pour l'année d'études ou le cours visé, y compris les deux attentes génériques, en se servant de la grille d'évaluation du rendement. Les attentes qui renferment des éléments sur la langue et la culture, des éléments du processus dynamique d'appropriation de la culture ou des référents culturels de la francophonie sont évaluées comme les autres attentes portant sur la matière à l'étude, à partir des quatre compétences de la grille d'évaluation du rendement.

L'appropriation par l'élève de la culture francophone va se manifester à travers une mobilisation de savoirs et de savoir-faire culturels qui, exprimés ou démontrés, rendent compte d'un savoir-être. Le personnel enseignant a donc besoin de recueillir un ensemble de données mettant en évidence ces trois types de savoir afin de poser un regard juste et global sur le processus dynamique d'appropriation de la culture chez l'élève.

Santé mentale et bien-être des élèves

Favoriser le développement sain de tous les élèves et leur permettre d'atteindre leur plein potentiel sont des priorités pour le personnel scolaire de l'Ontario. La santé et le bien-être des élèves contribuent à leur habileté d'apprentissage dans toutes les matières et disciplines, et cet apprentissage contribue, à son tour, à leur bien-être global. Une expérience éducative complète met l'accent sur le bien-être et la réussite scolaire de tous les élèves en favorisant la santé physique et mentale, l'apprentissage socioémotionnel et l'inclusion. Les parents[1], les partenaires communautaires et le personnel enseignant jouent tous un rôle crucial dans la création de cette expérience scolaire.

Le personnel scolaire appuie le bien-être des enfants et des jeunes en créant, en encourageant et en appuyant un milieu d'apprentissage sain, bienveillant, sécuritaire, inclusif et accueillant. Un tel milieu appuie non seulement le développement cognitif, émotionnel, social et physique des élèves, mais aussi leur sens du soi, ou esprit, leur santé mentale, leur résilience et leur bien-être global. Tous ces éléments aideront les élèves à atteindre leur plein potentiel à l'école et dans la vie.

Il a été démontré qu'une série de facteurs, les « déterminants de la santé », ont une incidence sur le bien-être global de la personne. Au nombre de ces facteurs, on retrouve le revenu, l'éducation et la littératie, le genre et la culture, le milieu physique et social, les pratiques personnelles en matière de santé, les habiletés d'adaptation et l'accès à des services de santé. Ces facteurs se combinent pour déterminer non seulement l'état de santé de la personne, mais encore la mesure dans laquelle elle disposera des ressources matérielles, sociales et personnelles nécessaires pour pouvoir s'adapter et pour savoir reconnaître ses aspirations personnelles et les réaliser. Ils ont également une incidence sur l'apprentissage des élèves, et il importe de reconnaître leur effet sur le rendement scolaire et le bien-être.

Il est primordial que le personnel scolaire soit attentif au développement cognitif, émotionnel, social et physique ainsi qu'au sens du soi, ou esprit, des élèves et qu'il en reconnaisse pleinement l'importance sur le plan de la réussite scolaire. Un certain nombre de recherches sur des cadres de travail, dont ceux décrits dans *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance en Ontario* (2008); *Mon cheminement : Un guide pour soutenir le développement des enfants durant les années intermédiaires* (2017), et *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* (2012), ont permis d'identifier les stades de développement communs à la majorité des élèves de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12e année,

[1] Le terme *parents* désigne aussi les tutrices et tuteurs et peut inclure un membre de la famille proche ou une gardienne ou un gardien ayant la responsabilité parentale de l'enfant.

tout en reconnaissant que les différences individuelles, les circonstances particulières de la vie et la nature des expériences vécues peuvent affecter le développement des élèves, et que les événements qui ponctuent le développement ne sont pas nécessairement liés à l'âge.

Le développement des jeunes décrit dans le document *D'un stade à l'autre* se fonde sur un modèle qui illustre la complexité du développement humain. Ses divers éléments – les domaines cognitif, émotionnel, physique et social – sont interreliés et interdépendants et sont tous assujettis à l'influence exercée par l'environnement de la personne. Au centre, « il reste un élément clé qui perdure (même s'il évolue) en chaque être, à savoir le sens du soi » (p. 17), ou esprit, qui relie les divers aspects du développement et de l'expérience.

Source : D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes (2012), p. 17.

Les membres du personnel scolaire qui sont attentifs au développement des élèves tiennent compte de chacun des éléments du modèle précité en cherchant à les comprendre et en insistant sur les aspects suivants :

- ***Développement cognitif*** – développement du cerveau, capacité de compréhension et de raisonnement, usage de stratégies pour l'apprentissage;
- ***Développement émotionnel*** – régulation des émotions, empathie, motivation;
- ***Développement social*** – affirmation de soi (sens de soi, auto-efficacité, estime de soi); démarche identitaire (identité de genre, identité d'appartenance à un groupe social, identité spirituelle); relations (relations avec les pairs, relations familiales, relations amoureuses);
- ***Développement physique*** – activité physique, habitudes de sommeil, changements qui se produisent à la puberté, image corporelle, besoins nutritionnels.

Rôle de la santé mentale et du bien-être

La santé mentale et le bien-être touchent tous les éléments du développement. La santé mentale, c'est beaucoup plus que l'absence de troubles mentaux. Le bien-être est défini non seulement par l'absence de problèmes et de risques, mais encore par la présence de facteurs propices à une croissance et à un développement en bonne santé. En alimentant et en cultivant les points forts et les atouts des élèves, le personnel scolaire aide à promouvoir la santé mentale positive et le bien-être en classe. En même temps, il peut identifier les élèves qui ont besoin d'un soutien additionnel et les aiguiller vers les mesures de soutien et les services qui conviennent.

Ce qui se passe à l'école peut avoir une incidence majeure sur le bien-être global des élèves. En étant plus sensible aux questions de santé mentale, le personnel enseignant peut planifier des stratégies pédagogiques qui contribuent à créer un climat propice à l'apprentissage dans toutes les matières et disciplines, à sensibiliser les gens à la santé mentale et à diminuer la stigmatisation qui accompagne les troubles mentaux. C'est donc en recourant à des approches pédagogiques qui tiennent compte du bien-être des élèves, y compris sur le plan de la santé mentale, qu'on créera des assises solides pour l'apprentissage des élèves et leur réussite.

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Un enseignement efficace est la clé de la réussite des élèves. Pour que son enseignement soit efficace, le personnel enseignant doit réfléchir à ce qu'il veut apprendre aux élèves, à ce qu'il peut faire pour s'assurer que les élèves ont bien compris la matière, à la façon dont il peut adapter son enseignement pour encourager l'apprentissage chez les élèves et à ce qu'il compte faire pour les élèves qui ne progressent pas.

Pendant la planification du contenu d'enseignement, le personnel enseignant cerne les principaux concepts et habiletés décrites dans les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre en tenant compte du contexte dans lequel l'apprentissage aura lieu et en détermine les résultats.

Les approches pédagogiques devraient reposer sur les données probantes issues d'études récentes sur les pratiques pédagogiques qui sont efficaces en salle de classe. Par exemple, des études ont su mettre en évidence les avantages d'enseigner de manière explicite des stratégies qui visent à aider les élèves à acquérir une compréhension accrue des concepts. L'utilisation de stratégies, comme le fait de relever les ressemblances et les différences (p. ex., à l'aide de diagrammes de Venn ou de matrices de comparaison), et l'utilisation d'analogies permettent aux élèves d'étudier les concepts en les amenant à les comprendre réellement et à les distinguer des autres. Bien que ces stratégies soient faciles à utiliser, il est important de les enseigner de manière explicite pour s'assurer que tous les élèves les utilisent correctement.

Un programme d'enseignement bien planifié tient toujours compte du niveau de l'élève tout en l'incitant à atteindre un niveau d'apprentissage optimal. Il doit également offrir un soutien, anticiper les habiletés qui seront nécessaires à la réussite et les enseigner de manière explicite.

Dans le contexte de l'approche culturelle de l'enseignement, le personnel enseignant a toute la latitude voulue pour recourir à diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage, dont quelques-unes sont présentées ci-après.

Différenciation pédagogique

Une approche différenciée de l'enseignement et de l'apprentissage fait partie du cadre des approches efficaces en salle de classe. Elle inclut l'adaptation de l'enseignement et de l'évaluation aux champs d'intérêt, aux préférences d'apprentissage et au niveau de préparation de l'élève afin de favoriser l'apprentissage.

Une connaissance des points forts, des besoins, des antécédents, du vécu et des vulnérabilités émotionnelles possibles de l'élève peut aider le personnel enseignant à cerner les points forts et les divers besoins de l'élève et à y répondre. Le personnel enseignant est continuellement attentif aux points forts et aux besoins de l'élève en matière d'apprentissage en l'observant et en évaluant son niveau de préparation à l'apprentissage, ses champs d'intérêt, et ses styles et préférences en matière d'apprentissage. Au fur et à mesure que le personnel enseignant développe et approfondit sa connaissance de l'élève, il est plus en mesure de répondre plus efficacement à ses besoins particuliers en pratiquant la différenciation pédagogique, par exemple en ajustant la méthode ou le rythme d'enseignement, en utilisant divers types de ressources, en proposant un plus grand choix de sujets d'étude, et même en adaptant, si possible, le milieu d'apprentissage pour qu'il convienne à la façon dont l'élève apprend ainsi qu'à la façon dont il est le mieux en mesure de démontrer son apprentissage. La différenciation pédagogique fait partie du cadre de la conception globale de l'apprentissage et comprend également les adaptations apportées au cours des processus d'enseignement et d'apprentissage en réponse à « l'évaluation *au service de* l'apprentissage ». Des stratégies courantes utilisées en classe à l'appui de la différenciation pédagogique comprennent l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par projet, l'approche par problèmes et l'enseignement explicite. À moins que l'élève n'ait un plan d'enseignement individualisé (PEI) comportant des attentes modifiées, ce sont toujours les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre qui orientent ce que tous les élèves apprennent.

Plan de leçon

L'efficacité de la planification de leçons dépend de plusieurs éléments importants. Le personnel enseignant suscite la participation de l'élève pendant la leçon en tirant parti de ses apprentissages antérieurs et de ses expériences, en clarifiant le but de l'apprentissage et en faisant un lien entre l'apprentissage en cours et le contexte pour permettre à l'élève d'en voir la pertinence et l'utilité. Le personnel enseignant choisit des stratégies d'enseignement efficaces pour présenter des concepts et examine différentes possibilités d'étayer son enseignement afin qu'il réponde de la meilleure façon possible aux besoins de l'élève. Le personnel enseignant considère aussi la manière et le moment propices pour vérifier la compréhension de l'élève et pour évaluer ses progrès vers l'atteinte de ses résultats d'apprentissage. Il importe de fournir à l'élève de nombreuses occasions pour mettre en pratique ses connaissances et ses habiletés, pour consolider son apprentissage et pour y réfléchir. Un

plan de leçon en trois parties (p. ex., la mise en situation, le déroulement et l'objectivation) est souvent utilisé pour structurer ces éléments. Une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC), qui reconnaît que l'apprentissage des élèves est lié aux antécédents, à la langue, à la structure familiale et à l'identité sociale ou culturelle, fait aussi partie de l'efficacité de la planification de leçons. La PSAC fait l'objet d'une discussion plus approfondie sous la rubrique « Droits de la personne, équité et éducation inclusive ».

Planification pour l'élève ayant des besoins particuliers

Le personnel enseignant titulaire de classe est le principal intervenant en matière d'éducation des élèves ayant des besoins particuliers puisqu'il lui incombe d'aider *tous* les élèves à apprendre. À cette fin, elle ou il travaille, s'il y a lieu, en collaboration avec le personnel enseignant responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté et les aides-enseignants. Le personnel enseignant titulaire de classe s'engage à aider tous les élèves à se préparer à une vie aussi autonome que possible.

À cet égard, le guide intitulé *L'apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année* (2013) recommande une série de principes qui se fondent sur des études et sur lesquels doit reposer la planification des programmes destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Le personnel enseignant qui planifie les programmes ou les cours dans toutes les disciplines doit accorder une attention particulière aux principes suivants :

- Tous les élèves peuvent réussir.
- Chaque élève présente des modes d'apprentissage dominants qui lui sont propres.
- Les pratiques pédagogiques fructueuses s'appuient sur des travaux de recherche ancrés dans des données probantes dont les résultats sont nuancés par l'expérience.
- La conception universelle de l'apprentissage[2] et la différenciation pédagogique[3] sont des moyens efficaces et interconnectés pour répondre aux besoins de tout groupe d'élèves en matière d'apprentissage et de rendement.
- Les titulaires de classe sont les acteurs clés du développement des compétences des élèves en littératie et en numératie.
- Le personnel enseignant a besoin de l'appui de toute la communauté dans la création d'un milieu d'apprentissage qui appuie les élèves ayant des besoins particuliers.

---

[2] La conception universelle de l'apprentissage a pour but de créer un milieu d'apprentissage ouvert et accessible à tous les élèves, sans égard à l'âge, aux habiletés ou à la situation. L'enseignement basé sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage se caractérise par sa flexibilité et sa relation d'aide, se prête à diverses adaptations pour combler les besoins particuliers des élèves et permet à tous les élèves d'avoir accès au curriculum dans la mesure du possible.

[3] La différenciation pédagogique est un enseignement efficace qui s'adapte aux modes d'apprentissage de chaque élève, à ses champs d'intérêt et à sa disposition à apprendre, et détermine ainsi son expérience d'apprentissage.

- L'équité n'est pas synonyme d'uniformité.

Les élèves de toute salle de classe présentent collectivement un large éventail de points forts et de besoins. Il appartient au personnel enseignant d'être à l'écoute de cette diversité et d'utiliser un processus intégré d'évaluation et d'enseignement qui répond aux points forts et aux besoins de chaque élève. Une approche combinant les principes de la conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique permet au personnel enseignant d'offrir un enseignement et des expériences d'apprentissage précis et personnalisés à tous les élèves.

Au moment de la planification du programme ou des cours à l'intention de l'élève ayant des besoins particuliers, le personnel enseignant devrait commencer par examiner les attentes et les contenus d'apprentissage de l'année d'études ou du cours appropriés à l'élève, de même que ses points forts et ses besoins en apprentissage, afin de déterminer quelle est l'option la plus appropriée parmi les suivantes :

- aucune adaptation[4] ni modification;
- adaptations seulement;
- attentes modifiées et adaptations au besoin;
- attentes différentes – qui ne découlent pas des attentes prescrites du programme-cadre pour l'année d'études ou le cours, mais font l'objet de programmes particuliers.

Si une ou un élève requiert des adaptations, des attentes modifiées ou une combinaison des deux, les renseignements pertinents figurant aux paragraphes ci-dessous doivent être consignés dans son plan d'enseignement individualisé (PEI). On trouvera des renseignements plus détaillés sur la planification des programmes pour les élèves ayant des besoins particuliers, y compris les élèves qui requièrent des programmes alternatifs[5], dans le document intitulé *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12e année : Guide de politiques et de ressources* (Ébauche, 2017), appelé ci-après *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* (2017). Pour en savoir davantage sur les exigences du ministère de l'Éducation au sujet des PEI, veuillez consulter la partie E dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* (2017).

L'élève qui ne requiert que des adaptations

Certains élèves ayant des besoins particuliers peuvent suivre le curriculum prévu pour l'année d'études ou le cours, à l'aide d'adaptations, et démontrer un apprentissage autonome. Les adaptations facilitent l'accès au programme sans qu'il soit nécessaire de modifier les attentes du curriculum prescrites pour

---

[4] Le terme « adaptations » désigne les stratégies pédagogiques et les stratégies d'évaluation, les ressources humaines et/ou l'équipement personnalisé (voir *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1re - 12e année* [2010], p. 84).

[5] Les programmes alternatifs composés d'attentes différentes sont identifiés par « attentes différentes » (D) dans le PEI.

une année d'études ou un cours donné. Les adaptations requises pour faciliter l'apprentissage de l'élève doivent être inscrites dans le PEI (*Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017, p. E40]). Ces mêmes adaptations seront probablement inscrites dans le PEI pour plusieurs matières ou cours, voire toutes les matières ou tous les cours.

La première option envisagée dans le cadre de la planification des programmes devrait donc consister à offrir des adaptations aux élèves ayant des besoins particuliers. La prestation de l'enseignement axé sur la conception universelle et la différenciation pédagogique met l'accent sur la mise en place d'adaptations permettant de satisfaire aux besoins divers des élèves.

Il existe trois types d'adaptations :

- *Les adaptations pédagogiques* désignent les changements apportés aux stratégies d'enseignement tels que les styles de présentation, les méthodes d'organisation et l'utilisation de la technologie et du multimédia, tels que des repères graphiques, des notes de cours photocopiées, de l'équipement personnalisé et des logiciels d'assistance.
- *Les adaptations environnementales* désignent les changements apportés à la salle de classe ou au milieu scolaire tels que la désignation préférentielle d'une place ou le recours à un éclairage particulier.
- *Les adaptations en matière d'évaluation* désignent les changements apportés aux activités et méthodes d'évaluation pour permettre à l'élève de démontrer son apprentissage, comme l'allocation de temps supplémentaire pour terminer les examens ou les travaux scolaires, ou l'autorisation de répondre oralement à des questions d'examen.

Pour d'autres exemples, voir la page E42 dans *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* (2017).

Si seules des adaptations sont nécessaires, le rendement de l'élève sera évalué par rapport aux attentes pour l'année d'études ou le cours et par rapport aux niveaux de rendement du programme-cadre. Sur le bulletin scolaire de l'Ontario, la case PEI ne sera pas cochée et on n'inclura pas d'information sur les adaptations fournies.

L'élève qui requiert des attentes modifiées

Les attentes modifiées, pour la plupart des élèves ayant des besoins particuliers, seront fondées sur les connaissances et les habiletés figurant dans les attentes prescrites pour l'année d'études ou le cours, mais refléteront des changements en ce qui a trait à leur nombre et à leur complexité. Les attentes modifiées doivent représenter des réalisations précises, réalistes, observables et mesurables, et décrire les connaissances et les habiletés précises dont l'élève peut faire preuve de façon autonome en utilisant, au besoin, des adaptations en matière d'évaluation.

Il est important de vérifier l'étendue des modifications apportées aux attentes et de les noter clairement dans le PEI. Au palier secondaire, il appartient à la direction d'école de déterminer si la réalisation des attentes modifiées fondées sur le niveau de rendement actuel de l'élève signifie que cette dernière ou

ce dernier a réussi le cours et, par conséquent, si elle ou il peut recevoir un crédit pour ce cours. La direction d'école informera les parents et l'élève de sa décision.

Les attentes modifiées doivent représenter les connaissances et les habiletés dont l'élève devrait pouvoir faire preuve et qui seront évaluées lors de chaque période visée par le bulletin scolaire (voir *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017, p. E29]). Elles doivent être formulées de façon à ce que l'élève et les parents comprennent exactement ce que l'élève doit savoir ou ce dont elle ou il doit faire preuve de façon autonome, de même que la base sur laquelle on évaluera son rendement, qui déterminera la cote ou la note inscrite dans le bulletin scolaire de l'Ontario. Les attentes d'apprentissage de l'élève doivent être revues au moins une fois pour chaque période visée par le bulletin scolaire et, au besoin, être mises à jour à la lumière des progrès accomplis par l'élève (voir *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* [2017, p. E30-E31]).

Si l'élève requiert des attentes modifiées, l'évaluation de son rendement sera fondée sur les attentes d'apprentissage inscrites dans son PEI et sur les niveaux de rendement décrits sous la rubrique « Évaluation ».

Palier élémentaire : Si l'élève requiert des attentes modifiées, la case du PEI sur le bulletin de progrès scolaire et sur le bulletin scolaire de l'Ontario doit être cochée pour toute matière pour laquelle l'élève a besoin d'attentes modifiées et, sur le bulletin scolaire de l'élémentaire, l'énoncé approprié tiré de *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1re - 12e année* (2010), (p. 75) doit être inséré.

Palier secondaire : Si l'élève requiert des attentes modifiées pour un cours et qu'elle ou il essaie d'obtenir un crédit pour ce cours, il faut cocher la case PEI sur le bulletin scolaire de l'Ontario de la 9e à la 12e année. Cependant, si la directrice ou le directeur d'école estime que la modification ne permet pas d'accorder un crédit à l'élève pour le cours, la case PEI doit être cochée et on doit inscrire l'énoncé approprié tiré de *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1re - 12e année* (2010), (p. 75-76).

Sur les bulletins pour les paliers élémentaire et secondaire, les commentaires du personnel enseignant devraient comprendre des renseignements pertinents sur la capacité de l'élève à démontrer qu'elle ou il a satisfait aux attentes modifiées. Le personnel enseignant doit aussi indiquer les prochaines étapes de l'apprentissage de l'élève pour la matière ou le cours.

Élève bénéficiant des programmes d'actualisation linguistique en français ou d'appui aux nouveaux arrivants

Les écoles de langue française de l'Ontario accueillent des enfants issus de familles dont la langue de communication au foyer est autre que le français et qui, de ce fait, peuvent avoir une connaissance limitée de la langue. Un certain nombre de ces enfants sont peu exposés au français à l'extérieur de l'école. Il est donc indispensable que la salle de classe soit un milieu accueillant, équitable et inclusif

valorisant le capital culturel et linguistique des élèves tout en devenant un bain de langue française et de culture francophone.

Comme l'école de langue française est un lieu de présence et d'affirmation francophone en Ontario, elle tient pour sa part un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de conditions favorables à l'épanouissement de la culture francophone et à la construction identitaire des élèves. Les pratiques pédagogiques doivent découler d'une conception de l'éducation qui met l'accent sur l'élève et ses besoins particuliers, sur son rythme et ses préférences en matière d'apprentissage, et sur les interactions et l'idée d'une construction sociale des savoirs. L'école de langue française tient compte de la diversité linguistique, scolaire et culturelle des élèves qu'elle accueille et répond à leurs besoins particuliers en leur offrant des programmes de soutien appropriés dont le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) et le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA). Ces programmes d'appui visent l'intégration la plus rapide possible au programme d'études ordinaire.

Programme d'actualisation linguistique en français (ALF)

Ce programme est axé sur l'acquisition de compétences linguistiques en français qui sont nécessaires à la poursuite des études et à l'enrichissement du répertoire linguistique de l'élève. Il favorise aussi le développement d'une attitude positive envers l'utilisation du français. Ce programme s'adresse aux élèves qui parlent peu ou ne parlent pas le français et qui doivent se familiariser avec la langue française, les expressions et le vocabulaire couramment utilisés dans leur milieu social ainsi que dans les écoles de langue française et l'ensemble du curriculum. Ces élèves dont le nombre varie selon les régions et les milieux doivent atteindre un niveau de compétences langagières en français suffisant afin de pouvoir suivre le programme d'études ordinaire et y réussir.

Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)

Ce programme est axé sur le perfectionnement des compétences en littératie et sur l'initiation à la société canadienne. Il s'adresse à l'élève qui arrive de l'étranger, surtout des pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique. L'élève peut avoir connu une scolarisation très différente de celle que reçoivent les élèves des écoles de langue française de l'Ontario ou qui a subi des interruptions dans sa scolarité. Ce programme favorise l'enrichissement et l'élargissement du répertoire linguistique de l'élève pour lui permettre d'intégrer et de suivre avec plus d'aisance le programme ordinaire et atteindre son potentiel. Ce programme permet aussi à l'élève de se familiariser avec son nouveau milieu socioculturel et les particularités du système d'enseignement de langue française de l'Ontario.

Portée de ces programmes

Les programmes d'actualisation linguistique en français et d'appui aux nouveaux arrivants de la 1re à la 12e année maintiennent des attentes élevées et des contenus d'apprentissage rigoureux pour chaque année d'études et décrivent les compétences à évaluer dans toutes les écoles de langue française de la province pour les élèves qui font l'apprentissage du français. Destinés principalement au personnel

enseignant, ces programmes assurent une meilleure intégration des élèves à leur nouvel environnement scolaire, culturel et linguistique, tout en les appuyant dans leur cheminement identitaire et leur réussite scolaire.

Responsabilité du personnel enseignant

Tout le personnel enseignant doit porter une attention particulière à l'élève inscrit au programme d'ALF ou au PANA. Il lui faut veiller en particulier à ce que l'élève comprenne et assimile la terminologie propre à chaque matière et cours, acquière les habiletés fondamentales requises dans ces matières et cours, et se familiarise avec les référents culturels propres à la francophonie. En consultant le profil de l'élève, en suivant le programme d'ALF ou le PANA recourant à la différenciation pédagogique le personnel enseignant pourra assurer une continuité dans le mode de prestation du programme de l'élève.

Pour de plus amples renseignements sur ces programmes-cadres, veuillez consulter les documents suivants :

Actualisation linguistique en français, Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année (2010)

Actualisation linguistique en français, Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année (2010)

Programme d'appui aux nouveaux arrivants, Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année (2010)

Programme d'appui aux nouveaux arrivants, Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année (2010)

Relations saines

Chaque élève a le droit d'apprendre dans un milieu sécuritaire, bienveillant, exempt de discrimination, de violence et de toute forme d'intimidation. Les études démontrent que l'élève apprend et réussit mieux dans un tel milieu. Un climat social sécuritaire et constructif dans une école repose sur des relations saines. Dans le milieu scolaire, les relations saines sont de trois ordres : les relations entre élèves, entre élève et adulte, et entre adultes. Les relations saines sont basées sur le respect, la bienveillance, l'empathie, la confiance et la dignité dans un milieu qui accueille tous les élèves sans distinction et met en valeur la diversité. Elles sont exemptes de comportements condescendants, hostiles, intimidants, violents et inappropriés, et de harcèlement. L'élève qui évolue dans un milieu scolaire a besoin de relations saines avec ses pairs, le personnel enseignant et les autres intervenantes et intervenants en milieu scolaire pour pouvoir être un membre apprécié à sa juste valeur d'une communauté scolaire inclusive dont elle ou il fait partie intégrante.

Plusieurs initiatives et politiques provinciales, telles que les fondements d'une école saine, la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive et les Écoles saines ont pour but d'instaurer une attitude bienveillante et un environnement sécuritaire dans le contexte des écoles saines et inclusives. Ces initiatives et ces politiques font la promotion d'un apprentissage positif et d'un environnement

d'enseignement sécuritaire qui contribuent au développement de relations saines, encouragent la réussite scolaire et appuient la réalisation du plein potentiel de l'élève.

Dans son rapport publié en 2008, *Façonner une culture de respect dans nos écoles : Promouvoir des relations saines et sûres*, l'équipe d'action pour la sécurité dans les écoles a confirmé : « […] que la façon la plus efficace de sensibiliser tous les élèves à des relations saines et respectueuses est d'en faire l'enseignement dans le cadre du curriculum scolaire » (p. 11). Le personnel enseignant peut appuyer cet apprentissage de plusieurs façons. À titre d'exemple, le personnel enseignant peut aider l'élève à développer et à mettre en pratique les habiletés dont elle ou il a besoin pour bâtir des relations saines en lui donnant l'occasion de suivre un raisonnement critique et d'appliquer des stratégies de résolution de problèmes ainsi que d'aborder diverses questions au moyen de discussions de groupe, de jeux de rôle, d'analyses d'étude de cas, et d'autres moyens. Des activités parascolaires, les clubs et les équipes de sport interscolaires procurent des occasions supplémentaires pour faciliter les interactions sociales permettant à l'élève d'établir des relations saines. D'autre part, le personnel enseignant peut avoir une influence positive sur l'élève en modélisant les comportements, les valeurs et les habiletés nécessaires au développement et au maintien de relations saines, et en saisissant toutes les « occasions d'apprentissage » pour répondre immédiatement à des situations d'ordre relationnel qui pourraient se présenter entre les élèves.

Droits de la personne, équité et éducation inclusive

Une expérience positive dans un milieu scolaire inclusif, équitable et exempt de discrimination au palier élémentaire et secondaire est cruciale pour la croissance personnelle, le développement social, le cheminement scolaire et la sécurité économique future des élèves ainsi que pour la réalisation de leur plein potentiel. Les principes des droits de la personne reconnaissent l'importance de créer un climat de compréhension et de respect mutuel de la dignité et de la valeur de toute personne, de façon à ce que chacune et chacun puisse contribuer pleinement à l'avancement et au bien-être de la collectivité. En effet, la législation sur les droits de la personne garantit le droit à un traitement égal en matière d'éducation. Le personnel enseignant et les leaders scolaires sont tenus de prévenir la discrimination et le harcèlement, d'intervenir de façon appropriée dans de telles situations, de créer un environnement inclusif, d'éliminer les obstacles qui limitent la capacité des élèves et d'offrir des adaptations, au besoin.

Le système d'éducation de l'Ontario doit respecter la diversité, favoriser l'éducation inclusive, et chercher à repérer et à éliminer les obstacles aux traitements égaux en matière d'éducation qui limitent la capacité des élèves à apprendre, à s'épanouir et à contribuer à la société, à tous les niveaux. Les préjugés discriminatoires, le harcèlement, les milieux non inclusifs, le manque d'adaptations, les obstacles systémiques, la dynamique du pouvoir, la pauvreté sociétale et le racisme peuvent en effet nuire à la capacité de certains élèves d'acquérir les compétences pour réussir dans la vie et être productifs et compétitifs au sein de la société. Les écoles de l'Ontario visent à améliorer les résultats scolaires et les expériences des élèves qui n'ont pas bénéficié de la promesse du système d'éducation public.

Dans un contexte axé sur les principes de l'éducation inclusive, tous les élèves, les parents, les fournisseurs de soins et les autres membres de la communauté scolaire sont accueillis, inclus et traités équitablement et avec respect, sans égard à des facteurs comme l'ascendance, la culture, l'origine ethnique, le sexe, les handicaps, la race, la couleur, la religion, l'âge, l'état matrimonial ou l'état de famille, la croyance, l'identité et l'expression de genre, le genre, l'orientation sexuelle, le statut socioéconomique ou d'autres facteurs. La diversité est valorisée au sein d'une communauté scolaire lorsque tous les membres s'y sentent en sécurité, accueillis et acceptés et lorsque chaque élève est épaulé et motivé à réussir dans une culture où les attentes en matière d'apprentissage sont élevées.

Des études ont montré que les élèves qui ne se sentent pas représentés dans l'enseignement offert, dans leur classe et dans leur école perdent leur motivation, n'éprouvent pas un fort sentiment de bien-être ou n'arrivent pas à atteindre un rendement scolaire aussi élevé que les élèves qui se sentent représentés dans leur milieu.

Pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)

Dans un système d'éducation inclusif, les élèves doivent se reconnaître dans le curriculum et dans leur milieu immédiat, de même que dans leur milieu scolaire en général, pour se sentir motivés et pour renforcer leur sentiment d'autonomie à l'égard de leurs expériences d'apprentissage. En somme, l'enseignement offert aux élèves et les apprentissages doivent correspondre à ce dont les élèves ont besoin et à qui ils sont. À cette fin, le personnel enseignant de la province adopte une *pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC), qui reconnaît que l'apprentissage des élèves est lié aux antécédents, à la langue, à la structure familiale et à l'identité sociale ou culturelle.

La PSAC fournit un cadre pour créer des milieux positifs, promouvoir la responsabilisation et la réussite des élèves, favoriser les relations entre les parents et l'école ainsi que renforcer les liens avec les communautés. Elle souligne également l'importance pour le personnel enseignant et les leaders scolaires de s'interroger concernant leurs propres préjugés et d'examiner de manière critique comment leurs identités et expériences influent sur leur manière de voir et de comprendre les élèves et sur leur façon d'interagir avec eux. Ceci peut prévenir la discrimination, le harcèlement et la création d'un milieu empoisonné. Le personnel enseignant a la responsabilité de s'assurer que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage tiennent compte de *tous les élèves de la classe et de l'école*.

Le fait de bien connaître « qui sont les élèves » permet au personnel enseignant et aux leaders scolaires d'adapter les politiques, les programmes et les pratiques aux besoins de leur population étudiante diversifiée, de mettre en place des mesures d'adaptation tel que précisé par la législation des droits de la personne, et de s'assurer que chaque élève a l'occasion de réussir. La PSAC reconnaît que la « culture » englobe différents aspects de l'identité sociale et personnelle et met en évidence la nécessité de tenir compte des diverses identités des élèves et des conséquences sociales qui émergent de l'intersectionnalité identitaire. L'approche de la PSAC vise à susciter le dialogue et à soutenir le personnel enseignant et les leaders scolaires dans la mise en œuvre de stratégies et de politiques efficaces en matière d'équité. Les membres du personnel enseignant sont invités à réfléchir, avec leurs collègues, sur la façon dont elles et ils pourraient traiter des questions d'équité et répondre aux besoins particuliers de leurs élèves.

Mise en application des principes de l'éducation inclusive

La mise en application dans le secteur de l'éducation des principes en matière d'éducation inclusive influe sur tous les aspects de la vie scolaire. Elle favorise un climat qui encourage l'élève à atteindre les plus hauts niveaux de réussite, affirme la valeur de tous les élèves et les aide à renforcer leur sens d'appartenance et à développer leur estime de soi. Elle encourage le personnel scolaire tout comme les élèves à apprécier et à respecter la diversité à l'école et dans la société en général. Une éducation qui prône l'inclusion favorise l'équité, les relations saines, et la poursuite d'une citoyenneté active et responsable. L'absence d'approches inclusives en éducation peut créer des milieux discriminatoires dans lesquels certains individus ou groupes ne peuvent pas s'attendre à recevoir un traitement juste ou à vivre une expérience équitable basés sur des aspects de leur identité.

Le personnel enseignant peut faire découvrir à l'élève différentes perspectives sur la diversité en attirant l'attention sur les contributions et les perspectives de groupes historiquement marginalisés et en créant des occasions pour que leurs expériences soient reconnues et valorisées. Les leçons, les projets et les ressources permettent ainsi à l'élève de s'identifier au curriculum, quels que soient ses antécédents. Comme il est préconisé dans *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française – Cadre d'orientation et d'intervention* (2009), les activités et le matériel d'apprentissage à l'appui du curriculum doivent refléter la diversité de la communauté francophone de l'Ontario et de la société ontarienne dans son ensemble. En outre, le personnel enseignant doit tenir compte dans ses stratégies d'enseignement et d'évaluation des antécédents, des expériences, des champs d'intérêt, des aptitudes et des besoins d'apprentissage de tous les élèves.

Les interactions entre l'école et la communauté doivent refléter la diversité des communautés locales et de la société dans son ensemble. Il faudrait envisager la possibilité d'adopter différentes stratégies de communication avec les parents et les citoyennes et les citoyens de diverses origines afin de les faire participer à des activités et programmes scolaires. Les membres de la famille et de la communauté devraient être invités à participer aux rencontres avec le personnel enseignant, au conseil d'école et au comité de participation des parents, ainsi qu'à assister et à soutenir des activités comme des pièces de théâtre, des concerts, et autres activités scolaires et parascolaires. L'école doit favoriser un climat scolaire inclusif et accueillant pour les familles et les membres de la collectivité. Les écoles peuvent notamment offrir des services de garde ou proposer des solutions concernant l'horaire pour encourager la participation de toutes les personnes ayant la responsabilité parentale de l'enfant. Il faudra peut-être appliquer des stratégies particulières afin de faire place aux parents non francophones et aux parents d'élèves des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits ainsi que des communautés ethnoculturelles et de les encourager pour qu'elles et ils se sentent à l'aise dans leurs interactions avec l'école.

Rôle de la bibliothèque de l'école

La bibliothèque de l'école, aussi appelée « centre de ressource », favorise chez l'élève l'acquisition de connaissances qui sont essentielles dans notre société de l'information et du savoir, et qui lui serviront toute la vie. Elle favorise la réussite de l'élève dans tous les programmes du curriculum, en

l'encourageant et en l'aidant à lire de nombreux documents en français sous diverses formes et à comprendre et à apprécier des textes variés, tout en l'aidant à améliorer ses compétences de recherche et à utiliser efficacement les résultats de ses recherches.

La bibliothèque de l'école permet, entre autres, à l'élève :

- de développer le goût de la lecture pour se divertir et pour apprendre;
- de découvrir la richesse et la diversité de la production documentaire et médiatique en langue française, au Canada et ailleurs dans le monde;
- de développer des habiletés de littératie en utilisant des textes de fiction et de non-fiction;
- développer des compétences pour devenir des chercheurs indépendants, réfléchis et critiques;
- d'accéder à des programmes, des ressources et des technologies d'intégration dans toutes les matières et disciplines du curriculum;
- de découvrir la richesse du réseau des bibliothèques publiques et d'en apprécier l'utilité pour poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie.

La bibliothèque de l'école contribue aussi au développement des compétences informationnelles et de recherche. Le personnel de la bibliothèque, si disponible, collabore avec le personnel enseignant pour créer, enseigner et offrir à l'élève des activités authentiques de collecte d'information et de recherche qui favorisent l'apprentissage, y compris les habiletés à :

- trouver, sélectionner, compiler, analyser et interpréter, produire et communiquer de l'information :
- utiliser l'information obtenue pour mener une enquête sur des enjeux, résoudre des problèmes, prendre des décisions, construire son savoir et y donner un sens, et enrichir sa vie;
- communiquer les résultats de ses recherches à différents auditoires en utilisant divers modes de présentation et différents supports technologiques;
- utiliser l'information recueillie et les résultats de ses recherches avec compréhension, responsabilité et imagination.

Le personnel de la bibliothèque peut également, en collaboration avec le personnel enseignant, aider l'élève :

- à développer des habiletés en littératie numérique quant à l'usage des médias numériques tels que l'Internet, les médias sociaux et les blogues pour accéder à des renseignements pertinents et fiables;
- à formuler des questions de recherche pour ses projets;
- à créer et produire des présentations en utilisant un seul support de diffusion de l'information ou plusieurs (présentations multimédias).

Il appartient au personnel enseignant de sensibiliser l'élève au concept de propriété intellectuelle et à l'importance de respecter le droit d'auteur pour toutes les formes médiatiques.

Place des technologies de l'information et de la communication

Grâce à l'éventail des outils de la technologie de l'information et des communications (TIC) qui est à sa disposition, le personnel enseignant peut diversifier et enrichir de façon significative ses pratiques pédagogiques et créer des occasions d'apprentissage qui correspondent aux points forts et aux préférences en matière d'apprentissage des élèves. Les technologies permettent également d'améliorer les communications externes avec les communautés et, par le fait même, d'intégrer différents partenaires communautaires au processus d'apprentissage des élèves.

Des occasions très intéressantes peuvent être offertes aux élèves pour les aider à développer des habiletés en littératie numérique, qui est une compétence transférable essentielle.

Planification d'apprentissage, de carrière et de vie

Le programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie qui s'adresse aux élèves de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12e année a pour objectif :

- de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et de développer les compétences nécessaires pour faire des choix éclairés en matière d'éducation, de carrière et de vie;
- d'offrir en classe et à l'échelle de l'école des possibilités d'apprentissage à cet égard;
- de faire participer les parents et la communauté francophone dans son ensemble à la mise en œuvre et à l'évaluation du programme afin d'appuyer l'apprentissage des élèves.

Le cadre du programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie est un processus de questionnement en quatre étapes liées à quatre domaines d'apprentissage : (1) Se connaître – Qui suis-je?; (2) Explorer ses possibilités – Quelles sont mes possibilités?; (3) Prendre des décisions et établir des objectifs – Qu'est-ce que je veux devenir?; (4) Atteindre les objectifs et effectuer des transitions – Quel est mon plan pour atteindre mes objectifs?

Les attentes et les contenus d'apprentissage dans la plupart des matières et des disciplines du curriculum de l'Ontario offrent des occasions d'apprentissage en salle de classe en lien avec la planification d'apprentissage, de carrière et de vie présenté dans *Tracer son itinéraire vers la réussite. Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario, Politique et programme de la maternelle à la 12e année* (2013). Le personnel enseignant appuie l'élève dans sa planification d'apprentissage, de carrière et de vie en lui offrant des possibilités d'apprentissage en français. Le cadre conceptuel est un processus de questionnement en quatre étapes qui permet à l'élève : de réfléchir aux connaissances et aux compétences propres à la matière étudiée et de les mettre en pratique; d'explorer les options de carrière et d'études liées à cette matière; et de devenir une apprenante ou un apprenant autonome, prête ou prêt à réussir dans ses études, au travail et dans la vie. La planification d'apprentissage de carrière et de vie appuie l'élève dans sa transition de l'école secondaire à sa première destination postsecondaire, soit la formation en apprentissage, le collège, l'intégration communautaire, l'université ou le marché du travail. Pour de plus amples renseignements, consulter les pages Web Éducation et formation et Métiers spécialisés sur le site du gouvernement de l'Ontario.

Apprentissage par l'expérience

L'apprentissage par l'expérience est une approche pratique, sous forme d'expérience réelle ou virtuelle, qui offre des occasions d'apprentissage adaptées au niveau de développement des élèves de tous les âges de :

- **participer** à une occasion d'apprentissage par l'expérience en lien avec la communauté;
- **réfléchir** à son expérience pour en tirer des apprentissages;
- **réinvestir** les apprentissages pour influer sur ses décisions et ses actions dans différents aspects de sa vie.

Source : adapté de David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2e éd. Upper Saddle River, N. J. : Pearson Education, 2015.

Les expériences d'apprentissage pratiques qui ont lieu dans le milieu communautaire, y compris l'éducation en plein air, l'apprentissage par projet ou par programme, l'observation au poste de travail et le jumelage, les sorties éducatives, les études sur le terrain, l'expérience de travail, et l'éducation coopérative, offrent à l'élève l'occasion de juger de la pertinence de son apprentissage en classe dans un milieu de travail. Ces expériences permettent aussi de développer des compétences transférables, des habiletés interpersonnelles et des habitudes de travail qui préparent l'élève pour son avenir, et d'explorer ses choix de carrière à mesure qu'elle ou il planifie son cheminement scolaire du secondaire vers une destination postsecondaire, soit la formation en apprentissage, le collège, l'intégration communautaire, l'université ou le marché du travail.

L'apprentissage par l'expérience associé aux différents aspects du curriculum est une bonne occasion pour l'élève d'acquérir une meilleure compréhension de soi et de se faire une meilleure idée de diverses

possibilités de carrière – deux domaines d'apprentissage du programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie présentés dans *Tracer son itinéraire vers la réussite : Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario – Politique et programme de la maternelle à la 12e année* (2013). L'essentiel d'un apprentissage par l'expérience réussi est dans l'offre d'occasions d'apprentissage par l'expérience planifiées en fonction du cycle d'apprentissage par l'expérience (participer, réfléchir, réinvestir).

Les élèves du palier secondaire ont la possibilité de participer à des programmes d'apprentissage par l'expérience qui incluent une expérience de travail, dont les cours et les programmes suivants :

- les cours d'éducation coopérative du *curriculum de l'Ontario, 11e et 12e année – Éducation coopérative* (2018);
- le Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario (PAJO) (voir la page « Préparation à l'apprentissage » sur le site Web du gouvernement de l'Ontario);
- le programme de la Majeure Haute Spécialisation;
- les programmes à double reconnaissance de crédit.

Programme de la Majeure Haute Spécialisation

La Majeure Haute Spécialisation (majeure) est un programme spécialisé approuvé par le Ministère permettant aux élèves de 11e et 12e année de satisfaire aux conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) tout en acquérant des connaissances liées à un secteur économique particulier.

Le programme de la majeure est conçu pour préparer les élèves à faire la transition entre l'école secondaire et le collège, la formation en apprentissage, le marché du travail ou l'université.

Ce programme permet aux élèves d'acquérir des connaissances et des compétences propres à un secteur d'activité dans des milieux d'apprentissage stimulants axés sur la carrière et de se préparer spécifiquement en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'un cheminement vers des études postsecondaires, un autre type de formation ou un emploi.

Les offres de cours et la planification des programmes devraient aider les élèves à suivre des programmes spécialisés, y compris le programme de la majeure. Des ensembles de cours fournissent aux élèves les connaissances et les compétences correspondant à un secteur économique particulier de la majeure choisie, et qui sont nécessaires pour réussir dans la destination postsecondaire de leur choix.

Santé et sécurité

En Ontario, différentes lois dont la *Loi sur l'éducation*, la *Loi sur la santé et la sécurité au travail*, la *Loi Ryan de 2015 pour assurer la création d'écoles attentives à l'asthme* et la *Loi Sabrina de 2005* veillent toutes à ce que les conseils scolaires fournissent un milieu d'apprentissage et de travail sécuritaire et

productif aux élèves et au personnel. Conformément à la *Loi sur l'éducation*, le personnel enseignant doit veiller à ce que toutes les mesures de sécurité suffisantes soient prises dans le cadre des cours et des activités dont il a la responsabilité. En tout temps, le personnel enseignant devrait adopter des pratiques sécuritaires, et l'élève doit être informé des exigences en matière de sécurité, conformément aux politiques du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation et à toutes autres lois pertinentes, ainsi qu'être encouragé à assumer la responsabilité quant à sa propre sécurité et à celle des autres.

La sécurité devrait faire partie intégrante de la planification et de la mise en œuvre de l'enseignement. Le personnel enseignant est invité à passer en revue :

- ses responsabilités énoncées dans la *Loi sur l'éducation*;
- ses droits et ses responsabilités énoncés dans la *Loi sur la santé et la sécurité au travail*;
- la politique de santé et de sécurité de son conseil scolaire pour le personnel;
- les politiques et les procédures de son conseil scolaire relatives à la santé et à la sécurité des élèves (p. ex., concernant les commotions cérébrales, les affections médicales, comme l'asthme, et les excursions éducatives de plein air);
- les lignes directrices et les normes provinciales pertinentes élaborées par des associations et concernant la santé et la sécurité des élèves comme les Normes de sécurité de l'Ontario pour l'activité physique en éducation (anciennement les Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique de l'Ontario d'Ophea);
- toute exigence supplémentaire, notamment pour des activités à risque élevé (p. ex., les excursions qui comprennent des activités aquatiques), y compris les approbations (p. ex., de l'agente ou de l'agent de supervision), les permissions (p. ex., des parents ou des tutrices et tuteurs) et les qualifications (p. ex., la preuve de réussite d'un test de natation par les élèves).

On doit, dans la mesure du possible, identifier tout risque de danger et élaborer des procédures pour prévenir les accidents et les blessures, et y répondre, et en minimiser le risque. Le conseil scolaire fournit et entretient des installations et de l'équipement sécuritaires ainsi que des procédures claires. Dans un milieu d'apprentissage sécuritaire, le personnel enseignant :

- sera au courant des mesures de sécurité les plus récentes;
- planifiera les activités en pensant à la sécurité en premier lieu;
- informera les élèves et les parents des risques associés aux activités;
- observera les élèves pour s'assurer qu'elles et ils adhèrent aux pratiques sécuritaires;
- aura un plan d'urgence;
- fera preuve de prévoyance;
- agira rapidement.

L'élève doit être sensibilisé au fait que la santé et la sécurité relèvent de la responsabilité de tout le monde, que ce soit à la maison, à l'école ou dans la collectivité. Le personnel enseignant devrait s'assurer que les élèves possèdent les connaissances et les habiletés nécessaires pour participer de façon sécuritaire à toutes les activités d'apprentissage. Les élèves doivent être en mesure de démontrer qu'ils connaissent l'équipement utilisé et les procédures nécessaires à son utilisation sécuritaire. Les ressources pédagogiques sur la santé et la sécurité de la maternelle et du jardin d'enfants à la 8e année

et de la 9e à la 12e année présentent la portée et l'enchaînement des attentes et des contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario pour aider le personnel enseignant à intégrer l'enseignement de la santé et de la sécurité à chaque matière. Ces ressources déterminent les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum qui peuvent aider les élèves à acquérir des connaissances et des habiletés en matière de santé et de sécurité (prévention des blessures et protection de la santé), de comportements et de pratiques sécuritaires.

L'apprentissage hors des murs de l'école comme lors d'excursions scolaires ou de visites éducatives peut offrir à l'élève des occasions d'apprentissage enrichissantes et authentiques. Cependant, elles placent le personnel enseignant et l'élève dans un milieu qui n'est pas le milieu prévisible de la salle de classe. Le personnel enseignant doit organiser soigneusement ces activités en conformité avec les politiques et les procédures pertinentes de son conseil scolaire et en collaboration avec d'autres membres du personnel du conseil scolaire (p. ex., la direction d'école, les responsables de l'enseignement en plein air ainsi que les agentes et les agents de supervision) pour veiller à la santé et à la sécurité des élèves.

Les renseignements fournis dans cette partie ne sont pas absolus. Le personnel enseignant est tenu de respecter les politiques et les procédures en matière de santé et de sécurité établies par le conseil scolaire.

Considérations éthiques

Le curriculum de l'Ontario offre à l'élève d'amples occasions de faire l'apprentissage des questions d'éthique et d'en étudier le rôle lors de la prise de décisions tant au niveau public que personnel. L'élève peut avoir à porter un jugement éthique pour évaluer des éléments de preuve, prendre position sur diverses questions et tirer ses propres conclusions sur des événements, des questions ou des enjeux. Le personnel enseignant peut être amené à aider l'élève à déterminer quels facteurs sont à considérer lorsqu'elle ou il porte de tels jugements. De plus, il est important que le personnel enseignant apporte son appui à l'élève et supervise le déroulement du processus d'enquête pour s'assurer que l'élève est conscient des préoccupations éthiques que peut comporter sa recherche et les aborde de façon raisonnable. Si l'élève fait des sondages ou des entrevues, le personnel enseignant doit surveiller les activités afin de s'assurer que la dignité, la vie privée et la confidentialité des personnes participantes sont respectées. Lorsque les activités des élèves sont associées à des personnes ou à des communautés autochtones, le personnel enseignant doit veiller à l'utilisation et à la protection appropriées du savoir autochtone. Le personnel enseignant supervise aussi le choix des sujets de recherche pour veiller à ce que l'élève ne soit pas accidentellement exposé à des informations ou à des perspectives pour lesquelles elle ou il n'a pas la maturité émotionnelle ou intellectuelle voulue (p. ex., une entrevue qui pourrait mener à une divulgation de mauvais traitement ou tout autre sujet délicat).

Le personnel enseignant doit discuter avec les élèves des questions rattachées au plagiat et à l'appropriation culturelle. Dans un monde axé sur le numérique, où de nombreux renseignements sont rapidement accessibles, il est très facile de copier les propos, la musique ou les images d'autrui et de les présenter comme étant les siens. Le personnel enseignant a besoin de rappeler à l'élève, même au palier secondaire, la dimension éthique du plagiat et de l'appropriation. Il est important d'aborder non

seulement les formes les plus « évidentes » du plagiat, mais aussi les formes plus nuancées qui peuvent se produire et de lui en présenter les conséquences avant qu'elle ou il ne s'engage dans le processus d'enquête. L'élève a souvent de la difficulté à trouver un équilibre entre rédiger ses idées en suivant son propre style et utiliser des références aux travaux d'autrui. Il ne suffit pas de simplement dire à l'élève de ne pas faire de plagiat, et de réprimander celle ou celui qui le fait. Le personnel enseignant doit contribuer explicitement au développement de bonnes habiletés d'écriture de tous les élèves, tout en leur apprenant à référencer de manière appropriée les travaux provenant d'autrui.

Apprentissage interdisciplinaire et intégré

Introduction

Le personnel enseignant intègre intentionnellement et de façon continue divers points de vue, compétences et thèmes importants aux programmes d'enseignement et d'apprentissage de toutes les matières et disciplines du curriculum. Comme ces éléments sont communs à plusieurs matières et disciplines, cette pratique est appelée « apprentissage interdisciplinaire ». Le personnel enseignant planifie l'enseignement et l'apprentissage en intégrant des ressources qui offrent aux élèves des occasions d'élargir leurs connaissances et leurs compétences dans divers domaines essentiels à la compréhension et à la découverte du monde dans lequel nous vivons. Ces ressources peuvent par exemple porter sur l'éducation environnementale, l'éducation autochtone et la littératie financière, ou encore traiter de l'apprentissage socioémotionnel, de la littératie critique, de numératie et de l'importance des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) dans le monde d'aujourd'hui. Ces différents thèmes, points de vue et compétences sont examinés dans la présente section.

Outre l'apprentissage interdisciplinaire, le personnel enseignant planifie un « apprentissage intégré », qui permet de combiner les attentes des programmes-cadres de différentes matières dans une seule leçon et d'évaluer le rendement des élèves selon les attentes des matières respectives.

Ressources pédagogiques sur la portée et l'enchaînement

Les ressources pédagogiques sur la portée et l'enchaînement réunissent les attentes et les contenus d'apprentissage en vigueur pour chacune des matières et disciplines du curriculum, et ont trait à des priorités et initiatives précises du Ministère. Par exemple, des ressources pédagogiques sur la portée et l'enchaînement ont été élaborées pour les domaines suivants : **éducation environnementale** (élémentaire et secondaire), **littératie financière** (élémentaire et secondaire), **perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits** (élémentaire et secondaire), et **santé et sécurité** (élémentaire et secondaire).

Ces ressources répertorient les attentes et les contenus d'apprentissage relativement à l'apprentissage d'un thème particulier et suggèrent des occasions d'apprentissage et des façons d'aborder ces thèmes. Ces ressources regroupent aussi les éléments d'appui comme les exemples, les exemples de discussion, les amorces et les pistes de réflexion qui sont associés aux attentes et aux contenus d'apprentissage et proposent des méthodes pouvant être utilisées pour stimuler l'apprentissage décrit dans les attentes et les contenus d'apprentissage. Le personnel enseignant peut, en utilisant son jugement professionnel et en tenant compte des champs d'intérêt des élèves et des communautés représentées dans la salle de classe, s'inspirer de ces ressources pour incorporer ces thèmes dans l'enseignement des matières. Les ressources pédagogiques sur la portée et l'enchaînement peuvent aussi servir à la planification à

l'échelle des conseils scolaires ou des écoles en ce qui a trait à des thèmes ou à des questions choisis pour différentes classes et années d'études.

Apprentissage intégré

L'apprentissage intégré permet aux élèves de tisser des liens entre différentes matières et de donner vie à l'apprentissage pour une riche expérience d'apprentissage. L'apprentissage intégré donne aux élèves des occasions de travailler à satisfaire les attentes de deux ou plusieurs matières dans le cadre d'un même module ou d'une même leçon ou activité. Ce type d'apprentissage peut être une solution aux problèmes causés par l'apprentissage fragmenté et l'enseignement de compétences isolées parce qu'il permet aux élèves d'apprendre et de mettre en application leurs habiletés dans des contextes réels, sans les limites que posent les matières. Ces contextes permettront aux élèves d'améliorer leur habileté à penser et à raisonner ainsi que de transférer leurs connaissances et habiletés d'un champ d'études à un autre. Même si l'apprentissage est intégré, *les connaissances et les compétences du programme-cadre particulières à chaque matièr*e sont enseignées.

Curriculum du palier élémentaire

En intégrant les attentes de différentes matières dans un même module ou une même leçon ou activité, le personnel enseignant du palier élémentaire peut offrir aux élèves diverses occasions d'améliorer et de démontrer leurs connaissances et leurs habiletés dans des contextes variés. Le personnel enseignant peut ainsi évaluer le rendement des élèves en fonction des attentes individuelles, puis leur attribuer une note pour chacune des matières traitées.

Par exemple, un module pourrait intégrer les attentes du programme-cadre de sciences et technologie et du programme-cadre d'études sociales. Des liens pourraient être établis entre des sujets traités dans ces deux programmes-cadres, tels que l'utilisation des ressources naturelles selon un point de vue scientifique et économique; les variations des habitats et des écosystèmes dans les régions du Canada selon une approche biologique et géographique; les changements d'un point de vue historique dans le domaine des technologies; ou encore l'impact des sciences et de la technologie sur diverses populations et sur l'environnement. Un autre module qui intègre les attentes du programme-cadre de sciences et technologie et du programme-cadre d'études sociales pourrait servir à enseigner les habiletés d'enquête et de recherche communes aux deux matières tout en intégrant les approches propres à chacun.

Curriculum du palier secondaire

Le curriculum du palier secondaire de l'Ontario est conçu pour permettre au personnel enseignant d'intégrer diverses disciplines et sujets à l'enseignement offert aux élèves. Certaines des attentes au palier secondaire ont pour objectif d'établir des liens implicites entre l'apprentissage de contenu et le développement d'habiletés d'autres programmes-cadres et à soutenir cet apprentissage et ce développement. À titre d'exemple, le programme-cadre de sciences et celui de mathématiques sont harmonisés de façon à ce que les élèves puissent appliquer ce qu'elles et ils apprennent en

mathématiques à ce qu'ils apprennent en sciences, ce qui signifie que les élèves de 11e et 12e année peuvent être amenés à utiliser des concepts de mathématiques dans leurs cours de chimie et de physique. De même, les attentes du programme-cadre de sciences humaines et sociales sont harmonisées à certaines attentes du programme-cadre de français.

Littératie financière

Le système d'éducation a un rôle essentiel à jouer afin de préparer les jeunes à prendre leur place en tant que citoyennes et citoyens informés, engagés et avertis au sein de l'économie mondiale. L'éducation à la littératie financière peut préparer les élèves de l'Ontario à prendre des décisions et à faire des choix éclairés dans un monde financier complexe qui évolue rapidement.

Étant donné qu'il devient de plus en plus complexe dans le monde moderne de prendre des décisions éclairées en matière d'économie et de finances, l'élève doit acquérir un bagage de connaissances et d'habiletés dans divers domaines. En plus d'acquérir des connaissances liées à l'épargne, aux dépenses, à l'emprunt et à l'investissement, l'élève doit aussi développer des habiletés de résolution de problèmes, de recherche, de prise de décisions, de pensée critique et de littératie critique sur les enjeux financiers pour pouvoir analyser et gérer les risques qui accompagnent certains choix de nature financière. L'élève doit également acquérir une compréhension des forces économiques mondiales et de leurs effets à l'échelle locale, nationale et mondiale et comprendre comment ces forces peuvent avoir des répercussions sur sa situation économique et financière et celle de sa famille. Enfin, pour devenir une citoyenne ou un citoyen responsable dans l'économie mondiale, l'élève doit être sensibilisé aux conséquences sociales, environnementales et éthiques qu'entraînent ses propres choix en tant que consommatrice ou consommateur. La littératie financière est par conséquent une composante essentielle de l'éducation des élèves de l'Ontario en ce 21e siècle – une composante qui peut contribuer à assurer aux Ontariennes et aux Ontariens un avenir prospère.

Les ressources : *Le curriculum de l'Ontario de la 4e à la 8e année. Littératie financière : Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage* (2016) et *Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année. Littératie financière : Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage* (2016) ont été élaborées pour aider le personnel enseignant à intégrer efficacement les connaissances et les habiletés en littératie financière aux activités en classe. Ces ressources précisent les attentes et les contenus d'apprentissage ainsi que les pistes de réflexion et les exemples de discussion connexes dans toutes les matières et disciplines du curriculum de l'Ontario, qui permettent aux élèves d'acquérir des habiletés et des connaissances liées à la littératie financière.

Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM)

De la maternelle et du jardin d'enfants à la 12e année, l'enseignement des STIM consiste en l'apprentissage interdisciplinaire et intégrée des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des

mathématiques et en leur mise en pratique dans des situations réelles. Dans le cadre de l'apprentissage des STIM, l'élève développe des compétences transférables dont elle ou il a besoin pour répondre aux exigences économiques et sociétales du monde d'aujourd'hui.

L'enseignement des STIM aide l'élève à améliorer sa compréhension de chacune des disciplines de ce domaine d'apprentissage, à savoir les mathématiques, les sciences et la technologie, et à reconnaître leur importance. En même temps, il favorise la compréhension et l'application globales des habiletés et des connaissances associées à la conception technique et à l'innovation. Cet enseignement intègre des concepts, des processus et des façons de penser liés aux STIM et les met en application pour élaborer des solutions à des problèmes réels.

Comme l'accent est mis sur la conception technique et l'innovation, les élèves sont encouragés à *mettre en application* les principes des sciences, de la technologie et des mathématiques pour élaborer des solutions économiques et durables aux problèmes techniques et sociétaux complexes en réponse à des besoins humains.

La pensée informatique, le codage, la pensée créative, l'innovation, l'expérience de la méthode scientifique et les compétences en recherche scientifique et en conception technique sont quelques exemples des habiletés transférables que l'élève développe au fil de son apprentissage des STIM. Ces habiletés sont très recherchées dans le monde interconnecté d'aujourd'hui, notamment en raison de l'évolution sans précédent de la technologie.

Les méthodes d'enseignement des STIM peuvent varier d'une école à l'autre dans la province. Les STIM peuvent être enseignés séparément, mais des efforts doivent être déployés pour faire des liens interdisciplinaires pendant l'apprentissage. Par exemple, les projets de résolution de problème peuvent combiner plus d'une discipline STIM. Le contenu des quatre disciplines peut aussi être entièrement intégré afin d'accroître autant une compréhension approfondie de chacune d'elle qu'une compréhension des liens qui les unissent et afin de fournir l'occasion de mettre en pratique un éventail de connaissances et de compétences de façon novatrice dans des situations réelles. L'enseignement des STIM doit présenter une gamme de points de vue et de façons de penser, y compris ceux inhérents aux arts et aux sciences humaines. La pluralité des points de vue amène les élèves à participer à une variété de processus de pensée créative et critique qui sont essentiels dans le développement de solutions innovantes et efficaces ayant un impact sur les collectivités et les écosystèmes.

Un enseignement efficace des STIM de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12e année permet au personnel enseignant et aux élèves de l'Ontario de devenir des innovateurs et des acteurs du changement dans la société et sur le marché du travail, et crée des occasions de promouvoir la réflexion et la résolution de problèmes axées sur l'intégration dans les diverses collectivités desservies.

Éducation autochtone

Afin de progresser dans son apprentissage, l'élève doit bien comprendre l'histoire de sa province et de son pays. Conformément à la vision de la province en matière d'éducation autochtone, tous les élèves acquièrent des connaissances sur la riche diversité des cultures, des traditions, des perspectives et des

histoires des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et prennent connaissance de l'importance des formes du savoir autochtones dans un contexte contemporain. La province veille à ce que les perspectives des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et de leurs survivantes et survivants, soient intégrées à l'enseignement de l'histoire offert aux élèves.

Il est essentiel que les activités et le matériel d'apprentissage utilisés dans le cadre de l'éducation autochtone soient authentiques et justes, et qu'ils ne perpétuent aucune idée ou interprétation erronée sur les plans culturel et historique. Il importe que le personnel enseignant et les écoles choisissent des ressources qui présentent l'unicité des histoires, des points de vue et des visions du monde des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et ce, de manière authentique et respectueuse. Il importe également de sélectionner les ressources qui reflètent aussi bien les communautés autochtones locales que les individus et les communautés des Premières Nations, métis et inuits de l'ensemble de la province et du pays. Les ressources qui conviennent le mieux à l'éducation autochtone comprennent des voix et des thèmes autochtones et sont développées par les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, ou en collaboration avec celles-ci. Les écoles peuvent communiquer avec la personne responsable de l'éducation autochtone de leur conseil scolaire pour obtenir de l'aide quant à l'évaluation et la sélection des ressources.

Sécurité culturelle

Il importe que le personnel enseignant crée un milieu d'apprentissage respectueux où règne, chez l'élève, un sentiment de bien-être non seulement physique, social, affectif, mais aussi en termes d'héritage culturel. Un milieu d'apprentissage sécuritaire sur le plan culturel est un endroit où l'élève se sent à l'aise d'exprimer ses idées, ses opinions et ses besoins et où elle ou il peut répondre en toute franchise aux questions de nature culturelle. Le personnel enseignant devrait être conscient que certains élèves pourraient réagir de façon émotionnelle à divers sujets ayant touché leur propre vie, leur famille ou leur communauté – par exemple, au sujet du système des pensionnats indiens. Avant d'aborder de tels sujets en salle de classe, le personnel enseignant doit réfléchir à la façon de préparer les élèves et de leur présenter cette matière. Il doit également veiller à appuyer les élèves en leur fournissant les ressources dont ils auront besoin à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe.

Littératie

> *La littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images dans des formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter, discuter et penser de façon critique. La littératie nous permet de partager l'information et d'interagir avec d'autres. Le développement de compétences en matière de littératie est essentiel pour permettre l'épanouissement personnel et la participation active d'un individu à une société* démocratique.
>
> - *Mettre l'accent sur la littératie M-12 : Six principes fondamentaux pour améliorer la littératie de la maternelle à la 12e année*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013, p. 3

Importance de la littératie

La littératie[6] évolue pour s'adapter à un monde qui se transforme et dont les besoins changent et deviennent de plus en plus complexes. Elle ne doit donc plus être restreinte aux formes traditionnelles de lecture et d'écriture. Les élèves d'aujourd'hui sont entourés d'innovations technologiques que leurs prédécesseurs n'ont jamais connues. Elles et ils sont habitués à obtenir de l'information rapidement, souvent de manière non linéaire, et certaines de leurs interactions sociales se déroulent au moyen de technologies diverses.

Des compétences en littératie sont intégrées aux attentes et aux contenus d'apprentissage pour toutes les matières et disciplines du curriculum de l'Ontario. Chaque matière offre des occasions de développement de la littératie, souvent dans un contexte spécialisé. La littératie doit être explicitement intégrée à toutes les matières. Les exigences en littératie, comme l'enrichissement du vocabulaire ou la consultation et la gestion de l'information, croissent au fil des années d'études pour toutes les matières et disciplines.

Portée de la littératie

Dans les écoles de l'Ontario, tous les élèves acquièrent les habiletés en littératie nécessaires pour penser de manière critique et créative, pour concevoir des idées et les communiquer efficacement, pour apprendre et travailler en collaboration et pour résoudre des problèmes en sachant faire preuve d'inventivité. Ces compétences leur permettront de réaliser leurs objectifs sur les plans personnel,

---

[6] Adapté du *Guide de la littératie chez les adolescentes et adolescents, Ressource d'apprentissage professionnel en matière de littératie, de la 7e à la 12e année*, Direction des politiques relatives au curriculum et à l'évaluation, ministère de l'Éducation de l'Ontario (2012)

professionnel et sociétal. Les élèves développent leurs compétences en littératie en pensant, en s'exprimant et en réfléchissant.

Pour chaque matière, les élèves choisissent et emploient diverses stratégies de littératie ainsi que des processus propres à la matière avant, pendant et après la lecture, l'observation, l'écoute, l'expression orale ou encore l'écriture. Il leur est ainsi plus facile de comprendre, d'organiser et de communiquer l'information et les idées. Le personnel enseignant aide les élèves à assimiler et à choisir des stratégies de littératie adaptées à leurs besoins personnels et à leurs préférences en matière d'apprentissage.

Les élèves apprennent à penser, à s'exprimer et à réfléchir de différentes façons selon la discipline. Le personnel enseignant explique aux élèves les exigences en matière de littératie propres au champ d'études. Les élèves apprennent le vocabulaire et la terminologie propres à un champ d'études et doivent être en mesure d'interpréter des symboles, des tableaux et des diagrammes. En matière de littératie, des habiletés transdisciplinaires et celles propres aux matières sont nécessaires pour la réussite des élèves dans toutes les matières enseignées et tous les aspects de leur vie.

Pensée critique et littératie critique

Pensée critique

La pensée critique est un processus qui consiste à examiner des idées ou des situations pour arriver à bien les comprendre, à en déterminer les implications ou les conséquences et à porter un jugement ou à éclairer une décision. La pensée critique est une compétence transférable essentielle qui permet à l'élève de devenir un membre de la société autonome, informé et responsabilisé; elle a ainsi sa place au cœur de l'apprentissage dans toutes les matières et disciplines. La pensée critique fait appel à des habiletés diverses comme le questionnement, l'établissement de prévisions, l'analyse, la synthèse, l'examen des opinions, la détermination des valeurs et des problèmes, la détection des idées préconçues et des stéréotypes ainsi que la comparaison entre différentes possibilités. Le développement des habiletés inhérentes à la pensée critique permet à l'élève d'acquérir une compréhension approfondie des questions ou des enjeux examinés, lui évitant ainsi de tirer des conclusions hâtives et superficielles. L'élève peut alors s'engager dans une démarche pour explorer des sujets à la fois complexes et multidimensionnels et pour aborder des questions pour lesquelles il n'y a pas de réponses absolues.

L'élève fait appel à la pensée critique lorsqu'elle ou il évalue, analyse ou détermine l'impact de quelque chose, ou quand elle ou il se forge une opinion et sait la justifier. Pour faire preuve d'esprit critique, l'élève doit se poser des questions efficaces qui lui permettent d'interpréter de l'information, de détecter les préjugés à leur source, de déterminer pourquoi une source consultée pourrait présenter un parti pris, de prendre en compte les points de vue, les perspectives et les valeurs de divers individus et groupes, de mettre au jour le sens caché ou implicite d'un texte, d'utiliser l'information recueillie pour se forger une opinion ou pour prendre position sur une question ou un enjeu, ou encore pour concevoir un plan d'action qui produit des effets concrets.

Il y a diverses façons d'aborder la pensée critique. Certains élèves trouvent utile de discuter de leur raisonnement, de poser des questions et d'explorer des idées. D'autres préfèrent s'accorder du temps pour observer longuement une situation ou pour décortiquer un texte, et n'expriment leurs points de vue qu'après mûre réflexion; il se peut aussi qu'elles ou ils préfèrent ne pas poser de questions ni exprimer leurs pensées oralement pendant qu'elles ou ils pensent.

Littératie critique

La littératie critique est le terme utilisé pour désigner un aspect particulier de la pensée critique. La littératie critique caractérise la capacité d'analyser un texte pour aller au-delà du sens littéral et en déterminer le dit et le non-dit afin d'en révéler la véritable signification et de discerner l'intention de l'auteur. La littératie critique s'intéresse aux questions d'équité et de justice sociale. L'élève adopte ainsi une attitude critique en cernant la vision du monde véhiculée par le texte, en se demandant si cette vision est acceptable ou non et à qui elle profite, et en déterminant comment le lecteur est influencé.

Grâce à la littératie critique, l'élève aborde les textes avec l'idée qu'ils ne sont pas figés et qu'il faut en construire le sens, en y apportant son bagage de connaissances et d'expériences personnelles. Cette opération implique, entre autres, que l'élève sache reconnaître la diversité des points de vue sur un même sujet (p. ex., influences culturelles), détermine le contexte (p. ex., croyances et valeurs à l'époque où le texte a été produit ou diffusé), se renseigne sur les antécédents et le parcours de l'auteur du texte (p. ex., études, amitiés, réalisations, expériences), fasse appel à l'intertextualité (p. ex., l'information que la personne a acquise d'autres textes et dont elle se sert pour interpréter les textes qu'elle lit), repère et détecte le non-dit, c'est-à-dire l'information manquante que la personne qui lit le texte doit combler, et les omissions (p. ex., groupes ou événements passés sous silence).

L'élève met à contribution ses habiletés en littératie critique pour analyser divers textes médiatiques, pour en déterminer le sens et pour décoder les messages sous-jacents. Ce faisant, l'élève peut relever les préjugés que renferment ces textes et leurs lacunes, c'est-à-dire, comment on en a déterminé le contenu, qui en a eu la responsabilité et qui sont les personnes ou les groupes dont on a omis les perspectives. L'élève est alors en mesure d'élaborer sa propre interprétation d'une problématique. Le personnel enseignant doit donc favoriser et multiplier les occasions permettant à l'élève de participer à des discussions critiques sur le contenu de la documentation qui lui est présentée, qu'il s'agisse d'émissions de télévision, de films, de pages Web, de messages publicitaires, de musique, de gestes, de textes oraux, d'œuvres visuelles, d'articles de presse, de récits, ou d'autres formes d'expression culturelles. Ce genre de discussion aide l'élève à comprendre comment les auteurs tentent de le joindre en tant que membre d'une communauté ou de la société en général. En effet, le langage et la communication, quels qu'ils soient, ne sont jamais neutres : ils servent à informer, divertir, persuader, émouvoir et manipuler.

L'habileté de *métacognition* permet à l'élève de penser de façon critique par une réflexion sur son propre processus de pensée. L'acquisition d'habiletés métacognitives s'est avérée une approche extrêmement efficace pour travailler les pratiques réflexives en littératie et dans toutes les disciplines, ainsi que pour transmettre aux élèves les compétences nécessaires pour gérer leur propre

apprentissage. Lorsqu'ils réfléchissent à leurs points forts et à leurs besoins, les élèves apprennent à plaider leur propre cause pour obtenir le soutien dont ils ont besoin afin d'atteindre leurs objectifs.

Numératie

> *[La] [c]ulture mathématique […] [est la] capacité qu'a l'individu de formuler, d'employer et d'interpréter des informations mathématiques dans un éventail de contextes. Ceci comprend la capacité de se livrer à un raisonnement mathématique et d'utiliser des concepts, procédures, faits et outils mathématiques pour décrire, expliquer et prévoir des phénomènes. Cette capacité aide les individus à comprendre le rôle que les mathématiques jouent dans le monde et à adopter un comportement constructif, engagé et réfléchi en tant que citoyenne ou citoyen, c'est-à-dire à poser des jugements et à prendre des décisions en toute connaissance de cause.*
>
> - Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC), *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE*, 2016, p. 35

Importance de la numératie[7]

La numératie n'est pas qu'une simple exécution de procédures; elle requiert des connaissances de base ainsi que la capacité et la confiance nécessaires pour mettre ces connaissances en pratique. Une personne compétente en numératie peut : estimer; interpréter des données; résoudre des problèmes de la vie quotidienne; raisonner dans des situations comprenant des chiffres, des graphiques et des éléments géométriques ainsi que communiquer en langage mathématique.

Avec l'expansion des connaissances et l'évolution de l'économie, de plus en plus de personnes sont amenées à travailler avec les technologies ou dans un milieu où les mathématiques sont fondamentales. La résolution de problèmes, le traitement de l'information et la communication sont des exigences professionnelles de plus en plus requises. À l'extérieur du milieu de travail, les mathématiques sont présentes dans de nombreuses situations de la vie courante. La numératie est donc nécessaire autant dans la vie professionnelle que dans la vie personnelle.

La numératie est aussi importante que les compétences en lecture et en écriture. Les mathématiques sont tellement imbriquées dans notre quotidien que les personnes ne détenant pas de connaissances de base en mathématiques ne peuvent arriver à déchiffrer toute l'information qui les entoure. L'acquisition de compétences en mathématiques et de la confiance requise pour mettre ces compétences en

[7] Adapté de *La numératie en tête de la 7e à la 12e année : Rapport du Groupe d'experts pour la réussite des élèves* (2004)

pratique permettent de participer activement à la société de l'information complexe d'aujourd'hui, en plus d'ouvrir la voie à différentes possibilités.

Portée de la numératie

La numératie comprend la capacité :

- de faire des estimations dans des situations numériques ou géométriques;
- de comprendre des concepts et des procédures mathématiques;
- de poser des questions, de raisonner et de résoudre des problèmes;
- d'établir des liens dans le domaine des mathématiques ainsi qu'entre des situations mathématiques et la vie concrète;
- de produire, d'interpréter et de comparer des données;
- de communiquer son raisonnement mathématique.

La numératie est multidimensionnelle : elle comprend notamment la littératie numérique, la littératie statistique et le raisonnement spatial, et elle s'étend à d'autres champs d'études, au-delà des cours de mathématiques.

Le personnel enseignant doit tirer parti des nombreuses occasions favorisant le développement de la numératie au sein du curriculum. Il a également la responsabilité de communiquer aux élèves que les mathématiques sont importantes et qu'elles et ils peuvent toutes et tous réussir dans cette matière.

Éducation environnementale

L'éducation environnementale est à la fois la responsabilité de l'ensemble du milieu de l'éducation et une occasion exceptionnelle d'apprentissage intégré. Elle peut être donnée dans toutes les matières et pendant toutes les années d'études et peut être la toile de fond d'un apprentissage riche et dynamique dans toutes les matières. Elle permet aussi aux élèves de faire preuve de pensée critique, de parfaire leur éducation à la citoyenneté, de développer leur sens des responsabilités et d'approfondir leur compréhension d'elles-mêmes et d'eux-mêmes, de leur rôle au sein de la société ainsi que des liens de dépendance qui les unissent aux autres et aux systèmes naturels de la Terre.

Le curriculum fournit des occasions aux élèves de s'instruire sur les processus environnementaux ainsi que sur les problèmes et les solutions connexes, et de démontrer leur compréhension par la mise en pratique et la promotion de l'intendance environnementale.

Le document *Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario* (2009) présente les lignes directrices d'une approche de l'éducation environnementale qui reconnaît les besoins de tous les élèves de l'Ontario en matière d'apprentissage « concernant l'environnement, pour l'environnement et dans l'environnement », et encourage la responsabilité environnementale dans le fonctionnement du système d'éducation à tous les niveaux.

Deux ressources pédagogiques, *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année et les programmes de maternelle et de jardin d'enfants – Éducation environnementale : Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage* (2017) et *Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année : Éducation environnementale, Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage* (2017), ont été élaborés pour aider le personnel enseignant à préparer des leçons qui intègrent l'éducation environnementale à d'autres matières. Cette ressource présente des attentes et des contenus d'apprentissage et donne des exemples et des pistes de réflexion pour les disciplines faisant partie du curriculum de l'Ontario pour qu'il soit plus facile d'offrir aux élèves des occasions d'apprentissage « concernant l'environnement, pour l'environnement et dans l'environnement ». Le personnel enseignant peut se servir de ce document pour préparer des leçons liées explicitement à l'environnement ou pour y trouver des idées afin d'utiliser l'environnement comme *contexte d'apprentissage*. Cette ressource permet également d'établir des liens entre le curriculum et les initiatives environnementales de l'école.

Apprentissage socioémotionnel

Le développement des habiletés socioémotionnelles de l'élève favorise son état général de santé et de bien-être, y compris la santé mentale positive, ainsi que sa capacité d'apprendre, d'améliorer sa résilience et de s'épanouir.

L'élève apprend à :	Afin de pouvoir :
• déceler et gérer ses émotions	• exprimer ses sentiments et comprendre les sentiments des autres
• reconnaître les causes du stress et s'adapter aux défis	• développer la résilience personnelle
• faire preuve de motivation positive et de persévérance	• susciter un sentiment d'optimisme et d'espoir
• bâtir des relations et communiquer avec assurance	• favoriser des relations saines et respecter la diversité
• développer la conscience de soi et la confiance en soi	• développer un sens de l'identité et de l'appartenance
• penser de façon créative et critique	• prendre des décisions éclairées et résoudre des problèmes

Les habiletés socioémotionnelles sont une composante explicite de l'apprentissage dans le programme-cadre d'éducation physique et santé au palier élémentaire. Les élèves peuvent cependant améliorer leurs habiletés socioémotionnelles dans le cadre de leur apprentissage dans toute autre matière ou discipline. Les habiletés qui favorisent la santé et le bien-être peuvent être développées tout au long du curriculum, à l'école, à la maison ou dans la collectivité en général.

Les élèves gagnent à établir des liens entre les habiletés socioémotionnelles, les compétences transférables, les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail (*Faire croître le succès,* 2010, chapitre 3). Ensemble, ces habiletés interreliées favorisent la santé et le bien-être global des élèves, de même que leur bonne santé mentale et leur capacité d'apprendre et de devenir des apprenantes et apprenants à vie. Elles améliorent aussi l'expérience des élèves à l'école et ailleurs, établissent les assises de leur réussite personnelle et leur permettent de devenir des citoyennes et des citoyens qui sont productifs sur le plan économique et sont engagés au sein de leur communauté. Santé mentale en milieu scolaire Ontario fournit des ressources pour aider le développement des habiletés socioémotionnelles des élèves dans les écoles de l'Ontario.

Compétences transférables

Introduction

Les compétences transférables décrites en détail ci-après sont essentielles à la réussite des élèves autant dans leur vie personnelle et au travail.

Importance des compétences transférables dans le curriculum

Les diplômées et les diplômés d'aujourd'hui entrent dans un monde qui est plus compétitif, plus connecté à l'échelle mondiale et plus actif sur le plan technologique que toute autre période de l'histoire. Au cours de la prochaine décennie, des millions de jeunes Canadiennes et Canadiens intégreront un marché du travail profondément différent de celui que nous connaissons aujourd'hui. L'automatisation croissante des emplois, les énormes progrès technologiques et les réalités d'une économie mondiale indiquent que les élèves doivent se préparer à faire preuve de flexibilité dans leurs emplois, à réorienter leur carrière de façon fréquente et à vivre et travailler à l'ère de la mondialisation et de la numérisation. Doter les élèves de compétences transférables et d'un désir d'apprendre tout au long de leur vie leur permettront de se préparer à ces nouvelles réalités.

Les compétences transférables englobent les habiletés et les traits de caractère dont les élèves ont besoin pour s'épanouir dans leur quotidien et à l'avenir. En prenant appui sur la recherche à l'échelon international, des informations partagées par des employeurs et le travail effectué avec d'autres juridictions de compétence au Canada, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a défini sept compétences transférables[8] qui aideront les élèves à trouver leur place sur le marché du travail et à s'engager dans leur avenir avec succès :

- pensée critique et résolution de problèmes
- innovation, créativité et entrepreneuriat
- apprentissage autonome
- communication
- collaboration
- citoyenneté mondiale et durabilité

[8] Ces compétences transférables correspondent aux six « compétences globales » précédemment définies en collaboration avec les ministères de l'Éducation de partout au Canada en se fondant sur les compétences énoncées dans le document *Compétences du 21e siècle : document de réflexion* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016). Les compétences globales ont été par la suite publiées par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (le CMEC) afin de préparer les élèves de tout le pays à composer avec un avenir complexe et imprévisible dans un contexte politique, social, économique, technologique et environnemental en rapide évolution. Les compétences transférables ici décrites ont été mises à jour en se basant sur les études courantes, et une septième compétence, la « littératie numérique » a été ajoutée.

- littératie numérique

Ces sept compétences, qui sont d'une grande utilité dans le monde d'aujourd'hui en rapide évolution, englobent en quelque sorte les compétences transférables individuelles que les élèves acquièrent au fil des années. Le développement des compétences transférables suppose « d'apprendre en vue d'un transfert », c'est-à-dire réinvestir le savoir appris dans une situation, puis être capable de l'appliquer à de nouvelles situations. Les élèves des écoles de l'Ontario « apprennent en vue d'un transfert » dans toutes les matières et disciplines du curriculum de l'Ontario, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12e année. En effet, à chaque année d'études et dans chaque matière, les élèves sont en partie évalués pour ce qui est de leur capacité à mettre en application ou à réinvestir leurs apprentissages dans de nouveaux contextes ou dans des contextes familiers (voir la catégorie « Mise en application » dans les exemples de grilles d'évaluation du rendement). Le curriculum offre des occasions aux élèves de développer les compétences transférables dans leur parcours scolaire en fonction de l'âge et de l'année d'études. Les élèves développent des compétences transférables, non pas de manière isolée, mais comme part entière de leur apprentissage dans toutes les disciplines du curriculum. Ces compétences se développent durant l'apprentissage en fonction du niveau d'engagement cognitif, social, émotionnel et physique de l'élève. Le personnel enseignant favorise le développement des compétences transférables des élèves dans le cadre de différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage et de pratiques d'évaluation au sein d'un milieu d'apprentissage sécuritaire, inclusif et équitable.

Pensée critique et résolution de problèmes

Définition

La pensée critique et la résolution de problèmes permettent d'aborder des questions et des problèmes complexes, de poser des jugements, de prendre des décisions éclairées et de réaliser des actions concrètes en identifiant, organisant, analysant et interprétant des informations pertinentes et fiables. La compétence de pensée critique permet de prendre conscience que la résolution de problèmes peut avoir un impact positif sur le monde; cela contribue à la réalisation de son plein potentiel en tant que citoyenne ou citoyen engagé et réfléchi. L'apprentissage est approfondi lorsqu'il est effectué en contexte d'expériences significatives et authentiques dans le monde réel.

Descripteurs des élèves

- Les élèves participent au processus d'enquête qui fait appel à l'identification, l'organisation, l'analyse critique et l'interprétation des informations afin de résoudre des problèmes et de prendre des décisions éclairées.
- Les élèves trouvent des solutions à des problèmes complexes, significatifs et authentiques de la vie, en prenant des mesures concrètes : elles et ils identifient et analysent le problème, élaborent un plan, établissent les mesures prioritaires et mettent à exécution le plan, tout en abordant des enjeux, et en concevant et en gérant des projets.

- Les élèves observent des tendances, établissent des liens, et mettent en application ou réinvestissent ce qu'elles et ils ont appris dans une situation à d'autres situations, y compris celles de la vie de tous les jours.
- Les élèves développent et mettent en application leurs connaissances dans toutes les situations de la vie, à l'école, à la maison, au travail, avec les pairs et dans la communauté, tout en se concentrant sur l'établissement de liens et la compréhension des relations.
- Les élèves analysent les systèmes sociaux, économiques et écologiques afin de comprendre leur fonctionnement et leurs interrelations.

Innovation, créativité et entrepreneuriat

Définition

L'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat favorisent l'habileté de passer des idées à l'action afin de répondre aux besoins d'une communauté. Ces compétences comprennent la capacité d'élaborer des concepts, des idées et des produits pour trouver de nouvelles solutions à des problèmes économiques, sociaux et environnementaux. Développer ces compétences demande une volonté d'assumer un rôle de leader, de prendre des risques et d'adopter un mode de pensée indépendant et non conventionnel lorsqu'il s'agit d'expérimenter, de faire des recherches et d'explorer de nouvelles stratégies, des techniques et des perspectives. L'esprit d'entreprise tient compte de l'importance d'élaborer et d'adapter des concepts pour un développement durable.

Descripteurs des élèves

- Les élèves posent des questions et expriment des opinions perspicaces pour générer des idées originales.
- Les élèves proposent des solutions à des problèmes sociaux, économiques et environnementaux pour répondre aux besoins d'une communauté. Les élèves approfondissent des concepts, des idées et des produits dans le cadre d'un processus créatif, prennent des risques en privilégiant la pensée créative afin de concevoir des solutions, et font des découvertes au moyen de la recherche par le questionnement, de la vérification d'hypothèses et de l'essai de nouvelles stratégies et techniques.
- Les élèves font preuve de leadership, d'initiative, d'imagination, de créativité, de spontanéité et d'ingéniosité en mettant en application des processus créatifs. Elles et ils motivent les autres en adoptant un esprit d'entreprise éthique.

Apprentissage autonome

Définition

L'apprentissage autonome comprend la prise de conscience et la gestion de ses processus d'apprentissage, notamment pour développer des dispositions relatives à la motivation, la maîtrise de soi, la persévérance, la flexibilité et la résilience. Il comprend également la mentalité de croissance, soit la confiance en ses capacités d'apprendre, liée à l'utilisation de stratégies de planification, de réflexion et de suivi des progrès de ses objectifs, et de la révision des prochaines étapes, stratégies et résultats. L'autoréflexion et le fait de penser à sa façon d'apprendre (métacognition) favorisent l'apprentissage tout au long de la vie, la capacité d'adaptation, le bien-être et la capacité de réinvestir son apprentissage dans un monde en constante évolution.

Descripteurs des élèves

- Les élèves apprennent à réfléchir sur leur apprentissage (métacognition) et croient à leur capacité d'apprendre et de croître (mentalité de croissance). Elles et ils développent leurs habiletés à se fixer des objectifs, à rester motivés et à travailler de manière autonome.
- Les élèves qui font l'autorégulation de leur apprentissage sont mieux préparés à devenir des apprenantes et des apprenants à vie. Elles et ils réfléchissent à leur façon de faire, à leurs expériences et à leurs valeurs, tout en donnant suite aux rétroactions afin d'améliorer leur apprentissage. Les élèves font aussi le suivi de leurs progrès en matière d'acquisition des savoirs.
- Les élèves se forgent une identité dans le contexte de communautés diverses et variées du Canada.
- Les élèves développent leur intelligence émotionnelle pour mieux se connaître et comprendre les autres, et pour tisser des relations saines.
- Les élèves prennent en compte les expériences du passé pour mieux comprendre le présent et aborder l'avenir de façon informée.
- Les élèves définissent des objectifs personnels, scolaires et de carrière, et persévèrent pour surmonter les défis et atteindre ces objectifs. Elles et ils s'adaptent aux changements et font preuve de résilience à l'égard de l'adversité.
- Les élèves gèrent divers aspects de leur vie : cognitif, affectif, social, physique et spirituel pour améliorer leur santé mentale et leur bien-être global.

Collaboration

Définition

La collaboration met à contribution l'interaction entre les habiletés cognitives (penser et raisonner), interpersonnelles et intrapersonnelles nécessaires pour travailler avec les autres de façon efficace et éthique. Ces habiletés sont développées à mesure qu'elles sont mises en application, avec une polyvalence croissante, pour coconstruire du savoir, du sens et du contenu avec les autres dans diverses

situations, que le milieu soit physique ou virtuel, selon une variété de rôles, de groupes et de perspectives.

Descripteurs des élèves

- Les élèves travaillent en équipe et établissent des relations positives et respectueuses, développent la confiance et agissent de façon collaborative et avec intégrité.
- Les élèves apprennent des autres et contribuent à leurs apprentissages tout en coconstruisant du savoir, du sens et du contenu.
- Les élèves assument une variété de rôles au sein de l'équipe, respectent les divers points de vue et reconnaissent différentes sources de savoir, y compris les formes de savoir autochtones.
- Les élèves tiennent compte des opinions divergentes et gèrent les conflits de façon respectueuse et constructive.
- Les élèves interagissent avec divers groupes et communautés, et utilisent judicieusement un éventail de technologies pour travailler avec les autres.

Communication

Définition

La communication implique de recevoir et d'exprimer un message. Elle peut se manifester sous différentes formes (p. ex., lire et écrire, voir et créer, entendre et parler), dans divers contextes, auprès de publics multiples et à des fins variées. Une communication efficace nécessite de plus en plus une compréhension des perspectives locales et mondiales et des contextes sociétaux et culturels, ainsi que l'utilisation d'une variété de moyens de communication de manière appropriée, responsable et sécuritaire en vue de créer une empreinte numérique positive.

Descripteurs des élèves

- Les élèves communiquent de façon efficace dans différents contextes, à l'oral et à l'écrit, en privilégiant une variété de moyens de communication.
- Les élèves communiquent en utilisant les outils numériques appropriés, en prenant soin de créer une empreinte numérique positive.
- Les élèves posent des questions efficaces pour s'approprier des connaissances, écoutent tous les points de vue et s'assurent que toutes les perspectives sont prises en compte, et elles et ils expriment leurs opinions et font valoir leurs idées.
- Les élèves acquièrent des connaissances sur différentes langues, y compris sur les langues autochtones, et comprennent l'importance culturelle de ces langues.

Citoyenneté mondiale et durabilité

Définition

La citoyenneté mondiale et durabilité fait référence à la compréhension de différentes perspectives et visions du monde afin de saisir les enjeux politiques, environnementaux, sociaux et économiques essentiels pour vivre dans un monde contemporain, interconnecté, interdépendant et durable. Elle comprend aussi l'acquisition des connaissances, de la motivation, des attitudes et des habiletés nécessaires pour une citoyenneté engagée, ainsi qu'une appréciation de la diversité des peuples et des perspectives dans le monde. La citoyenneté mondiale et durabilité exige la capacité d'envisager un avenir meilleur et plus durable pour toutes et tous, et de travailler dans ce sens.

Descripteurs des élèves

- Les élèves comprennent les enjeux politiques, environnementaux, économiques et sociaux qui exercent une influence dans le monde d'aujourd'hui et reconnaissent les rapports d'interdépendance et la façon dont ces enjeux affectent les personnes, les communautés et les pays.
- Les élèves prennent des décisions responsables et passent à l'action pour une meilleure qualité de vie pour toutes et tous, aujourd'hui et pour l'avenir.
- Les élèves reconnaissent la discrimination et favorisent l'équité, les droits de la personne et la participation démocratique.
- Les élèves reconnaissent les traditions, les savoirs et les histoires des peuples autochtones. Elles et ils apprécient les contributions historiques et contemporaines de ces peuples au Canada et reconnaissent l'héritage des pensionnats indiens.
- Les élèves apprennent de personnes d'origines et de cultures différentes et avec elles, et développent leur compréhension interculturelle.
- Les élèves participent à des initiatives locales, nationales et mondiales pour changer positivement le monde.
- Les élèves contribuent à la société ainsi qu'à la culture des communautés locales, nationales et mondiales, de manière physique et virtuelle, et de façon responsable, inclusive, durable et éthique.
- Les élèves, à titre de citoyennes et citoyens, participent à divers groupes et réseaux en ligne de façon sécuritaire et socialement responsable.

Littératie numérique

Définition

La littératie numérique comprend les habiletés à les utiliser et à les mettre en application de façon légale, sécuritaire et éthiquement responsable afin de résoudre des problèmes. Avec le rôle grandissant des technologies numériques et des bases de données massives dans le monde d'aujourd'hui, la

littératie numérique inclut aussi posséder de solides habiletés en littératie statistique et d'être prêtes et prêts à explorer les technologies émergentes. Les élèves ayant des habiletés en littératie numérique sont des citoyennes et des citoyens de l'ère numérique qui reconnaissent les droits et les responsabilités de vivre, d'apprendre et de travailler dans un monde numérique interconnecté et qui en saisissent les occasions.

Descripteurs des élèves

- Les élèves choisissent et utilisent les outils numériques appropriés, par exemple, pour communiquer, collaborer, créer, innover et résoudre des problèmes.
- Les élèves comprennent comment gérer et contrôler leur utilisation de la technologie pour favoriser leur santé mentale et leur bien-être.
- Les élèves utilisent les outils numériques pour définir et planifier la recherche et la collecte de données, et pour identifier des données significatives. Elles et ils analysent, interprètent et représentent graphiquement, ou « visualisent », les données de différentes façons afin de résoudre des problèmes et prendre des décisions.
- Les élèves se montrent disposés et confiants dans l'exploration et l'utilisation de nouveaux outils numériques, des outils moins familiers et des technologies émergentes (p. ex., logiciels de sources ouvertes, wikis, robotique, réalité augmentée). Elles et ils font des liens entre les différentes technologies en reconnaissant les avantages et les limites de chacune.
- Les élèves gèrent leur empreinte numérique en utilisant les médias sociaux et les communautés virtuelles de manière respectueuse, inclusive, sécuritaire, légale et éthique. Elles et ils comprennent leurs droits à l'égard des données personnelles et savent de quelle façon protéger leur vie privée et leur sécurité, et respectent la vie privée et la sécurité des autres.
- Les élèves analysent et comprennent l'impact des avancées technologiques sur la société, et le rôle de la société dans l'évolution de la technologie.

Évaluation

Introduction

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 et d'améliorer l'apprentissage des élèves ce qui profitera aux élèves, aux parents[9] et au personnel enseignant des écoles élémentaires et secondaires de toute la province. La réussite de la mise en œuvre de cette politique dépendra du jugement professionnel[10] 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.

Voici un aperçu des principaux aspects de la politique d'évaluation et de communication du rendement des élèves. Le personnel enseignant devrait cependant se référer au document précité pour plus de détails.

Principes directeurs

Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève.

Les huit principes (tirés de *Faire croître le succès*, p. 6) énoncés ci-après constituent en cette matière la base d'une pratique fructueuse et stimulante. Lorsqu'ils sont bien compris et qu'ils trouvent une résonance en salle de classe, ces principes donnent accès à des renseignements significatifs qui orientent les stratégies pédagogiques, favorisent l'engagement de l'élève et améliorent son apprentissage.

Afin d'assurer la validité et la fidélité de l'évaluation et de la communication du rendement et de favoriser l'amélioration de l'apprentissage pour tous les élèves, le personnel enseignant doit utiliser des pratiques qui :

---

[9] Le terme *parents* désigne aussi les tutrices et tuteurs et peut inclure un membre de la famille proche ou une gardienne ou un gardien ayant la responsabilité parentale de l'enfant.

[10] 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. »

- sont justes, transparentes et équitables pour tous les élèves;
- tiennent compte de tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins particuliers, ceux qui sont inscrits au programme d'actualisation linguistique en français ou au programme d'appui aux nouveaux arrivants, de même que les élèves des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- sont planifiées en fonction des attentes du curriculum, des résultats d'apprentissage poursuivis et qui tiennent compte, dans la mesure du possible, des champs d'intérêt, des préférences en matière d'apprentissage, des besoins et du vécu de tous les élèves;
- amènent l'élève à utiliser la langue française et à s'approprier la culture francophone pour consolider son identité;
- sont communiquées clairement à l'élève et à ses parents au début du cours ou de l'année scolaire et à tout autre moment approprié;
- sont diversifiées, continues, échelonnées sur une période déterminée et conçues afin de donner à l'élève de nombreuses possibilités de démontrer l'étendue de son apprentissage;
- fournissent à chaque élève des rétroactions descriptives continues, claires, spécifiques, signifiantes et ponctuelles afin de l'aider à s'améliorer;
- développent la capacité de l'élève à s'autoévaluer, à se fixer des objectifs d'apprentissage personnels et à déterminer les prochaines étapes.

L'évaluation et la communication du rendement des élèves selon une pédagogie sensible et adaptée à la culture

Une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC) reflète et affirme les identités culturelles et sociales, les langues et les structures familiales des élèves. Elle comprend notamment la reconnaissance attentive, le respect et la compréhension des similitudes et des différences entre les élèves, et entre les élèves et les enseignantes et enseignants afin de réagir de façon efficace aux réflexions des élèves pour développer leur apprentissage.

En s'engageant dans un processus d'évaluation fondé sur une pédagogie sensible et adaptée à la culture, les enseignantes et enseignants développent leur sensibilité et réfléchissent à leurs propres préjugés concernant qui est une apprenante ou un apprenant et ce qu'elle ou il peut accomplir (voir les questions ci-après). Dans ce processus, le personnel enseignant met en pratique une autoréflexion continue et une analyse critique de diverses données pour comprendre et aborder la façon dont son identité et ses préjugés ont une incidence sur l'évaluation et la communication du rendement de l'apprentissage des élèves. Une évaluation conçue à partir d'une perspective sensible et adaptée à la culture commence par une connaissance approfondie de chaque élève et une compréhension des façons dont elle ou il apprend le mieux.

Le but premier de toute évaluation est d'améliorer l'apprentissage de l'élève. L'évaluation *au service de* l'apprentissage crée des occasions pour le personnel enseignant d'apprendre de façon intentionnelle au sujet de chaque élève et de ses antécédents socioculturels et langagiers. Ceci permet de recueillir une

variété de preuves d'apprentissage d'une façon qui reflète les points forts, les expériences, les champs d'intérêt et les formes du savoir culturelles de chaque élève. La rétroaction descriptive continue et l'encadrement réactif sont essentiels pour l'amélioration de l'apprentissage de l'élève.

Le personnel enseignant s'engage à adopter des pratiques d'évaluation *en tant qu*'apprentissage en créant des occasions permettant à chaque élève de développer davantage sa confiance et son autonomie, d'établir ses objectifs d'apprentissage personnels, de suivre son progrès, de déterminer les prochaines étapes et de réfléchir à son apprentissage en relation avec ses objectifs et les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre ou du cours. Une façon pour le personnel enseignant de différencier l'évaluation consiste à fournir des tâches permettant des points d'entrée multiples pour tous les élèves afin qu'elles et ils puissent concevoir et créer des tâches d'évaluation signifiantes, des démonstrations, des projets et des dissertations sur le plan personnel.

L'évaluation *de* l'apprentissage est utilisée par le personnel enseignant pour effectuer la synthèse des apprentissages à un moment précis. Cette synthèse consiste à juger de la qualité du travail accompli par l'élève en fonction de critères d'évaluation préétablis, à déterminer une valeur qui reflète cette qualité et à communiquer à l'élève, aux parents, au personnel enseignant et autres, des renseignements au sujet du rendement de l'élève.

Les preuves d'apprentissage recueillies au moyen d'observations, de conversations et de productions devraient refléter et affirmer les expériences vécues des élèves à l'école, à la maison et dans la communauté ainsi que leurs points forts, leurs connaissances et leurs habiletés. Ce processus de triangulation des preuves d'apprentissage des élèves permet au personnel enseignant d'affiner sa compréhension de la façon dont chaque élève progresse dans son apprentissage.

Lorsque les membres du personnel enseignant s'engagent dans le processus d'analyse critique de leurs propres préjugés concernant les pratiques d'évaluation en salle de classe, elles et ils peuvent envisager certaines des questions suivantes :

- Est-ce que les tâches sont inclusives et accessibles pour tous les élèves? Les tâches comprennent-elles des points d'entrée appropriés et variés pour tous les élèves?
- Est-ce que les tâches sont liées aux apprentissages antérieurs des élèves et leur donnent la possibilité de démontrer la pertinence des nouveaux apprentissages et de les intégrer? Est-ce que les tâches reflètent les identités et les expériences vécues des élèves?
- Est-ce que tous les élèves ont un accès équitable aux ressources et outils nécessaire pour accomplir les tâches assignées?
- De quelle façon la rétroaction descriptive peut-elle être intégrée aux pratiques d'enseignement afin d'améliorer l'apprentissage des élèves? Les tâches évaluées reflètent-elles l'utilisation efficace de la rétroaction descriptive?
- Comment peut-on partager des renseignements sur les progrès des élèves aux élèves et aux parents, de manière continue et significative?
- Quel est le but d'assigner et de noter une tâche ou une activité particulière? Les choix et l'autonomie des élèves sont-ils pris en compte?

- Comment les préjugés du personnel enseignant peuvent-ils influer sur les décisions concernant les tâches et les activités choisies pour l'évaluation?

Attentes génériques découlant de la Politique d'aménagement linguistique

Conformément à la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* et au mandat de l'école de langue française qu'elle sous-tend, le personnel enseignant doit tenir compte des deux 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.

Comme toutes les autres attentes, ces deux attentes génériques doivent faire l'objet d'évaluations diagnostiques, formatives et sommatives qui seront fondées sur les huit principes directeurs et qui seront effectuées en fonction de la grille d'évaluation. Ces attentes seront évaluées dans le contexte du curriculum de l'Ontario.

À l'instar de toute école, l'école de langue française vise le succès personnel et la réussite scolaire de l'élève. Et, en raison de son mandat particulier, l'école de langue française appuie la réussite de l'élève en misant sur le développement de la capacité à communiquer en français à l'oral et à l'écrit ainsi que sur le développement de l'identité culturelle. Les deux attentes génériques ci-dessus vont dans ce sens. Dans toutes les matières, elles orientent les interventions pédagogiques du personnel enseignant et enrichissent les apprentissages réalisés par les élèves.

La transmission de la langue française et de la culture francophone est essentielle pour veiller à l'avenir et l'épanouissement de la communauté francophone de l'Ontario. Outre les deux attentes génériques, le curriculum de l'Ontario de langue française comporte aussi plusieurs attentes et les contenus d'apprentissage qui témoignent de l'importance accordée à ces deux dimensions.

L'appropriation d'une culture et la construction identitaire sont des processus complexes et dynamiques étroitement liés au développement global de la personne. C'est pourquoi toute pratique d'évaluation qui tend à appuyer le cheminement culturel des élèves comporte une grande part de subjectivité. L'évaluation des progrès accomplis au cours du processus dynamique d'appropriation de la culture doit être davantage formative que sommative et davantage continue que ponctuelle.

L'évaluation exige un ensemble de données pertinentes qui permettent de porter un regard sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être dans le domaine de la culture. Ces données sont recueillies en fonction des attentes génériques du curriculum et, quand cela s'avère pertinent, des attentes de chacune des années d'études et de chacun des cours en rendant plus précisément compte :

- de la teneur des attentes génériques sur la langue et la culture;
- d'éléments du processus dynamique d'appropriation de la culture et des référents culturels de la francophonie.

Les données sont recueillies à l'aide d'observations directes ou indirectes qui permettent de porter un regard de nature holistique sur le cheminement culturel de l'élève. L'évaluation d'une seule compétence, comme la connaissance et la compréhension, ne peut fournir l'information nécessaire pour porter un regard juste sur le cheminement culturel de l'élève. L'appropriation de la culture francophone se manifeste par le résultat d'une mobilisation des savoirs et des savoir-faire qui se transforment en savoir-être.

Les attentes génériques comme les attentes des années d'études ou des cours portant sur la langue et la culture sont évaluées comme les autres attentes portant sur la matière, à partir des quatre compétences de la grille d'évaluation du rendement, soit Connaissance et compréhension, Habiletés de la pensée, Communication et Mise en application.

Habiletés d'apprentissage et habitudes de travail

L'acquisition et le développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail font partie intégrante de l'apprentissage de l'élève. De plus, dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario et de leur mandat, la composante « langue » constitue un aspect important du rendement de l'élève et requiert le développement d'habiletés et d'habitudes essentielles à ses apprentissages et à sa construction identitaire. Dans la mesure du possible, l'évaluation des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail, sauf celles qui sont intégrées aux attentes et aux contenus d'apprentissage du curriculum, *ne* devrait *pas* influer sur la détermination de la cote ou de la note en pourcentage. La décision d'évaluer les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail et d'en rendre compte de *façon distincte* permet au personnel enseignant de renseigner l'élève et ses parents d'une part sur le rendement par rapport aux attentes et, d'autre part, sur le rendement par rapport aux habiletés d'apprentissage et aux habitudes de travail puis d'en montrer toute l'importance par rapport au rendement fourni en regard des attentes du curriculum.

Les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail sont regroupées sous les sept catégories suivantes : utilisation du français oral, fiabilité, sens de l'organisation, autonomie, esprit de collaboration, sens de l'initiative et autorégulation.

Raison d'être de la grille d'évaluation du rendement

Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 12e année comprend des *normes de contenu* et des *normes de performance*. L'évaluation tiendra compte des deux.

Les normes de contenu sont les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum pour chaque matière et discipline. Les attentes décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que

l'élève doit démontrer à la fin de chaque année d'études ou cours, tandis que les contenus d'apprentissage décrivent en détail ces connaissances et ces habiletés.

Les normes de performance sont décrites dans la grille d'évaluation du rendement de chaque programme-cadre (chaque grille d'évaluation est propre à la matière ou à la discipline; veuillez consulter des exemples de grille d'évaluation). La grille d'évaluation du rendement est, à l'échelle de la province, l'instrument qu'utilise le personnel enseignant pour évaluer le rendement des élèves et qui encadre les pratiques d'évaluation. Elle permet au personnel enseignant de porter un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève basé sur des normes de performance claires et précises et sur des données recueillies sur une période prolongée. En utilisant la grille d'évaluation, le personnel enseignant pourra fournir, tant à l'élève qu'à ses parents, une rétroaction descriptive.

La grille d'évaluation du rendement vise à :

- fournir un cadre commun qui englobe la totalité des attentes de toutes les matières ou de tous les cours, et qui s'applique à toutes les années d'études;
- guider le personnel enseignant lors de l'élaboration de tâches d'évaluation signifiantes et d'instruments de mesure, y compris des grilles adaptées;
- aider le personnel enseignant à planifier un enseignement au service de l'apprentissage;
- favoriser une rétroaction continue et significative auprès de l'élève en fonction des normes provinciales de contenu et de performance;
- établir les compétences et les critères d'après lesquels sont évalués les apprentissages de l'élève.

Évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage

L'évaluation est un processus visant à recueillir des renseignements qui reflètent avec exactitude jusqu'à quel point l'élève répond aux attentes du curriculum, y compris les deux attentes génériques, dans une matière ou un cours donné. Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève. L'évaluation dans l'intention d'améliorer l'apprentissage de l'élève est connue par deux termes : *évaluation au service de l'apprentissage* et *évaluation en tant qu'apprentissage*. Dans le cadre de l'évaluation *au service de* l'apprentissage, le personnel enseignant doit fournir une rétroaction descriptive et du coaching à l'élève afin de favoriser son apprentissage. Lorsque le personnel enseignant utilise des pratiques d'évaluation *en tant qu*'apprentissage, il permet à l'élève de développer sa capacité de devenir une apprenante ou un apprenant autonome qui peut établir ses objectifs d'apprentissage personnels, suivre ses progrès, déterminer les prochaines étapes et réfléchir sur son apprentissage.

Dans le cadre de l'évaluation *au service de* l'apprentissage et *en tant qu*'apprentissage, il est essentiel que le personnel enseignant :

- planifie et intègre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage;

- partage les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation avec l'élève dès le début de l'apprentissage afin d'en assurer la compréhension tant par le personnel enseignant que par l'élève, et ce, tout au long du cheminement de l'élève vers la satisfaction des attentes;
- recueille les données pertinentes à l'apprentissage de l'élève au début, pendant et à la fin d'une période d'enseignement en utilisant une panoplie de stratégies d'évaluation et d'instruments de mesure;
- utilise l'évaluation pour orienter son enseignement, déterminer les prochaines étapes et aider l'élève à tracer et suivre son parcours vers la satisfaction de ses objectifs d'apprentissage personnels;
- analyse et interprète les preuves d'apprentissage;
- fournisse et reçoive des rétroactions descriptives en temps utile et portant spécifiquement sur l'apprentissage de l'élève;
- aide l'élève à développer ses habiletés d'autoévaluation et d'évaluation des pairs.

Évaluation de l'apprentissage

L'*évaluation de l'apprentissage* s'entend du processus qui consiste à juger de la qualité du travail accompli par l'élève en fonction des normes de performance établies et à déterminer la note finale qui représente cette qualité. L'évaluation de l'apprentissage résume et communique précisément aux parents, aux autres membres du personnel enseignant, aux employeurs, aux établissements d'enseignement postsecondaire et à l'élève même, ce qu'elle ou il connaît et peut faire en fonction des attentes du curriculum. L'évaluation de l'apprentissage s'appuie sur l'évaluation *au service de* l'apprentissage pour fournir des données sur le rendement de l'élève à des moments stratégiques de l'année d'études ou du cours, souvent vers la fin d'une unité d'études.

Toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage doivent être traités dans le programme d'enseignement. Cependant, *seules les attentes, y compris les deux attentes génériques, feront l'objet de l'évaluation de l'apprentissage*[11]. Le rendement quant aux attentes est évalué par rapport à la performance de l'élève selon les contenus d'apprentissage s'y rattachant. Il est à noter que les attentes sont des énoncés d'ordre général, alors que les contenus d'apprentissage sont des énoncés spécifiques qui précisent les éléments ou la portée des connaissances et des habiletés sous-jacentes aux attentes. Le personnel enseignant utilisera son jugement professionnel pour choisir les contenus d'apprentissage qui décrivent de façon plus détaillée les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises pour satisfaire aux attentes et aux autres contenus d'apprentissage qui feront partie de la planification des

[11] À compter de l'année scolaire 2021–2022, les écoles reçoivent la directive que les attentes relatives aux habiletés socioémotionnelles ne feront pas l'objet de l'évaluation et de la communication du rendement dans *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année, Mathématiques* (2020) et dans *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année, Éducation physique et santé* (2019). Le Ministère s'attend à ce que l'enseignement de l'apprentissage socioémotionnel se poursuive, tandis que le personnel enseignant s'engage dans sa formation professionnelle continue.

stratégies d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation au service de l'apprentissage ou en tant qu'apprentissage.

La détermination de la note finale du bulletin scolaire doit être fondée sur l'interprétation des preuves d'apprentissage qui proviennent des observations, des conversations et des productions (p. ex., tests, examens, travaux d'évaluation) de l'élève et sur le jugement professionnel du personnel enseignant qui doit tenir compte, entre autres, du nombre de travaux d'évaluation incomplets ou non remis et de toutes les preuves d'apprentissage disponibles en fonction de chacune des attentes d'une année d'études particulière ou d'un cours particulier. Il est important de reconnaître que certaines preuves d'apprentissage ont une plus grande importance que d'autres.

Palier secondaire

Soixante-dix pour cent (70 %) de la note sera fondée sur les évaluations effectuées durant le cours. Cette proportion de la note devrait refléter la tendance générale qui se dégage des niveaux de rendement de l'élève pendant le cours; le personnel enseignant accordera cependant une attention toute particulière aux preuves d'apprentissage les plus récentes. Trente pour cent de la note (30 %) sera fondée sur l'évaluation finale effectuée vers la fin du cours ou à la fin de celui-ci. Le personnel enseignant peut utiliser une option ou une combinaison des options suivantes pour recueillir les preuves d'apprentissage : un examen, une activité, une dissertation ou tout autre mode d'évaluation approprié au cours. L'évaluation finale permet à l'élève de démontrer une compréhension exhaustive des attentes du cours.

Communication du rendement

Palier élémentaire

Dans les écoles élémentaires financées par les fonds publics de l'Ontario, trois bulletins officiels rendent compte du rendement de l'élève.

Le bulletin de progrès scolaire de l'élémentaire est conçu pour rendre compte du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail de l'élève au cours de l'automne ainsi que de ses progrès quant aux attentes du curriculum. Le personnel enseignant se servira d'une des formules suivantes : « progresse très bien », « progresse bien » ou « progresse avec difficulté ».

Le bulletin scolaire de l'élémentaire rend compte du rendement de l'élève à des moments précis de l'année scolaire. Le premier bulletin fait état du rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum ainsi que du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail présentées de septembre à janvier/février. Le second bulletin rend compte du rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum ainsi que du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail abordées ou approfondies de janvier/février à juin. Le rendement de l'élève est communiqué en utilisant des cotes sous forme de lettres de la 1re à la 6e année, puis des notes en pourcentage en 7e et 8e année.

Palier secondaire

Le bulletin scolaire du secondaire, de la 9e à la 12e année, rend compte du rendement de l'élève à des moments précis du semestre ou de l'année scolaire. Deux bulletins sont préparés pour les écoles à horaire semestriel, et trois pour les écoles à horaire non semestriel. Les bulletins font état du rendement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum qui ont été abordées durant la période couverte ainsi que du développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail.

Communication avec les parents et les élèves

Même s'il existe des périodes officielles pour rendre compte des progrès de l'élève, la communication avec les parents et les élèves au sujet de leur rendement doit être continue pendant toute l'année scolaire et par une série de moyens. Les écoles pourront choisir d'organiser des conférences parents/enseignante ou enseignant ou conférences parents/enseignante ou enseignant/élève, d'utiliser un portfolio illustrant le travail de l'élève, d'organiser des conférences dirigées par l'élève, des entrevues, des appels téléphoniques, des listes de vérification ou des rapports informels. La communication portant sur le rendement de l'élève devrait fournir des renseignements détaillés qui encourageront l'élève à établir des objectifs d'apprentissage personnels, aideront le personnel enseignant à planifier leur enseignement et permettront aux parents d'appuyer l'apprentissage de leur enfant à la maison.

Considérations spéciales

Programme d'actualisation linguistique en français (ALF)

Le programme-cadre et les cours d'actualisation linguistique en français ont été élaborés pour permettre à une ou un élève qui parle peu ou pas le français de devenir compétent dans cette langue afin qu'elle ou il puisse poursuivre ses études en français à l'élémentaire ou au secondaire.

Palier élémentaire

De la 1re à la 8e année, le personnel enseignant cochera la case ALF sur le bulletin de progrès scolaire ainsi que sur le bulletin scolaire, sous la rubrique « Français » si une ou un élève suit le programme-cadre d'ALF. On fondera l'évaluation sur les attentes du programme-cadre d'actualisation linguistique en français et on inscrira, dans la section « Points forts et prochaines étapes pour s'améliorer », l'énoncé suivant : « Les attentes et les contenus d'apprentissage qui composent le programme de français de l'élève sont tirés du programme-cadre d'actualisation linguistique en français ».

Si une ou un élève en apprentissage de la langue française démontre des compétences suffisantes pour lui permettre de suivre le programme de français pour l'année d'études en cours, le personnel enseignant ne cochera pas la case ALF.

Palier secondaire

Il suffit d'inscrire le titre du cours et son code sur le bulletin scolaire et de préciser la note octroyée à l'élève dans ce cours d'ALF.

Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)

Le programme-cadre et les cours du PANA sont destinés aux élèves nouveaux arrivants qui ont besoin de se familiariser avec la langue française et la culture francophone de l'Ontario, de parfaire leurs compétences en littératie et de s'initier à la société canadienne dans leur programme d'études sociales.

Palier élémentaire

Le PANA permet aussi à l'élève de parfaire ses compétences en mathématiques ainsi qu'en sciences et technologie. Si l'élève est inscrit au PANA, le personnel enseignant coche la case PANA sur le bulletin de progrès scolaire ainsi que sur le bulletin scolaire sous l'une ou l'autre des rubriques suivantes, ou toutes ces rubriques selon le cas : « Français », « Mathématiques », « Sciences et technologie », « Études sociales » (initiation à la société canadienne) et/ou « Histoire et géographie ». Pour chacune des matières qui le nécessitent, on fondera l'évaluation sur les attentes du programme-cadre du PANA, on cochera la case PANA et on inscrira, dans la section « Points forts et prochaines étapes pour s'améliorer », l'énoncé suivant : « Les attentes et les contenus d'apprentissage qui composent le programme de [préciser la matière] de l'élève sont tirés du programme d'appui aux nouveaux arrivants ».

Si un élève nouvel arrivant démontre des compétences suffisantes pour lui permettre de suivre le programme ordinaire pour la matière en question pendant l'année d'études en cours, le personnel enseignant ne coche pas la case PANA.

Palier secondaire

Il suffit d'inscrire le titre du cours et son code sur le bulletin scolaire et de préciser la note octroyée à l'élève dans le cours du PANA pour lequel l'élève est inscrit.

Compétences de la grille d'évaluation

La grille d'évaluation du rendement comprend quatre compétences communes à toutes les matières tant au palier élémentaire que secondaire. Ces compétences couvrent l'ensemble des éléments à l'étude et des habiletés visées par les attentes et les contenus d'apprentissage. On devrait considérer que ces quatre compétences sont interreliées et qu'elles reflètent l'intégralité et le caractère interdépendant des apprentissages. Elles permettent au personnel enseignant de ne pas se concentrer uniquement sur l'acquisition de connaissances, mais de cibler aussi le développement des habiletés de la pensée et de la communication ainsi que leur mise en application par l'élève.

Les compétences sont définies comme suit :

- La compétence ***Connaissance et compréhension*** est la construction du savoir propre à la matière, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.
- La compétence ***Habiletés de la pensée*** est l'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.
- La compétence ***Communication*** est la transmission des idées et de l'information selon différentes formes et divers moyens.
- La compétence ***Mise en application*** est l'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiers, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l'établissement de liens.

Pour chaque matière ou chaque cours, il est essentiel de donner à l'élève des occasions multiples et variées de démontrer jusqu'à quel point elle ou il satisfait aux attentes du curriculum, et ce, pour chacune des quatre compétences.

Le personnel enseignant s'assurera que l'apprentissage de l'élève est évalué de manière équilibrée par rapport aux quatre compétences et il prendra soin de considérer la satisfaction des attentes par rapport aux compétences appropriées. L'expression « de manière équilibrée » indique que les compétences de la grille sont toutes les quatre importantes et qu'elles devraient faire partie du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de toutes les matières. Le recours à cette expression indique aussi que l'importance relative des compétences les unes par rapport aux autres peut différer selon la matière ou le cours. L'équilibre visé quant aux quatre compétences pour chaque matière ou chaque cours devrait refléter l'importance qui leur est accordée dans les attentes de la matière ou du cours ainsi que dans les stratégies pédagogiques.

Critères et descripteurs

Pour aider davantage le personnel enseignant dans son 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. Les descripteurs permettent au personnel 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. Le personnel 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.

L'échelle de progression (p. ex., *avec une efficacité limitée*, *avec une certaine efficacité*, *avec efficacité* ou *avec beaucoup d'efficacité*) qualifie le rendement de l'élève à chacun des niveaux de la grille. Par exemple, pour l'élève dont le rendement se situe au niveau 3 par rapport au premier critère de la compétence Habiletés de la pensée, on dirait qu'elle ou il « utilise les habiletés de planification *avec efficacité* ».

Niveaux de rendement

La grille d'évaluation indique également quatre niveaux de rendement, définis comme suit :

Le niveau 1, bien qu'il indique une réussite, dénote un rendement très inférieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une efficacité limitée. Un rendement à ce niveau indique que l'élève doit s'améliorer considérablement pour combler des insuffisances spécifiques dans ses apprentissages si elle ou il désire réussir l'année suivante ou le cours suivant.

Le niveau 2 indique un rendement qui se rapproche de la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une certaine efficacité. Un rendement à ce niveau indique que l'élève devrait s'efforcer de corriger les insuffisances identifiées dans ses apprentissages afin que sa réussite future soit assurée.

Le niveau 3 correspond à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec efficacité. Les parents d'un élève se situant au niveau 3 peuvent considérer que leur enfant sera bien préparé pour l'année d'études suivante ou le cours suivant.

Le niveau 4 signifie que le rendement de l'élève est supérieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec beaucoup d'efficacité. *Cependant, un rendement de niveau 4 ne signifie pas que le rendement de l'élève dépasse les attentes énoncées pour l'année d'études ou le cours.*

Exemples de grilles d'évaluation

Trois grilles d'évaluation du rendement sont présentées ci-après, tirées des programmes-cadres suivants :

- Éducation artistique, 1re à 8e année
- Sciences et technologie, 1re à 8e année
- Français, 10e à la 12e année

Ces trois grilles illustrent les caractéristiques communes des normes de performance dans toutes les matières ou tous les cours, en fonction de toutes les années d'études. Elles révèlent aussi des variations de contenu selon la matière; ces variations sont observables dans les exemples accompagnant les critères associés à chaque compétence. Par exemple, les exemples pour le critère « Application des

connaissances et des habiletés » pour la compétence Mise en application de la grille d'évaluation en éducation artistique comprennent l'improvisation guidée, les gammes ou les vocalises. En Sciences et technologie, pour le même critère, on retrouve : construire un prototype, réaliser une expérience en suivant le protocole, utiliser les outils manuels et les techniques de construction simple, respecter les consignes de sécurité.

Tel que mentionné précédemment, la grille d'évaluation du rendement comprend quatre compétences et quatre niveaux de rendement pour la matière ou la discipline choisie.

Grille d'évaluation du rendement en éducation artistique, de la 1re à la 8e année

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	**Niveau 1**	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**Niveau 4**
	L'élève :			
Connaissance des éléments à l'étude (*p. ex., technique, matériau, forme, texture, temps, intensité*).	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., concept, principe, procédure, processus, relation*).	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	**Niveau 1**	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**Niveau 4**
	L'élève :			
Utilisation des habiletés de planification (*p. ex., questionnement, collecte de données, choix du sujet, description*).	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., analyse, interprétation, révision*).	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., exploration, résolution de problèmes, critique, évaluation*).	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	**Niveau 1**	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**Niveau 4**
	L'élève :			
Expression et organisation des idées et de l'information (*p. ex., expression précise, organisation logique*).	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, de façon orale, écrite ou selon un autre mode d'expression (*p. ex., présentation orale, rédaction d'une critique ou d'une saynète*) **à des fins précises** (*p. ex., information, sensibilisation, divertissement*) **et pour des auditoires spécifiques** (*p. ex., pairs, enfants, grand public*).	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., allégorie, symbole, mouvement*) **et de la terminologie à l'étude.**	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, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l'établissement de liens.				
Compétences	**Niveau 1**	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**Niveau 4**
	L'élève :			
Application des connaissances et des habiletés (*p. ex., improvisation guidée, gammes ou vocalises*) **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 à de nouveaux contextes (*p. ex., composition musicale, création d'une chorégraphie, projet multidisciplinaire*).	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., le concept de déplacement en danse et le concept de translation en mathématiques*).	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.

Grille d'évaluation du rendement en sciences et technologie, de la 1re à la 8e année

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	**Niveau 1**	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**Niveau 4**
	L'élève :			
Connaissance des éléments à l'étude *(p. ex., faits, terminologie, définitions).*	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, idées, théories, principes, démarches et processus).*	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	**Niveau 1**	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**Niveau 4**
	L'élève :			
Utilisation des habiletés de planification *(p. ex., formuler des questions, déterminer les problèmes à résoudre, émettre des hypothèses, élaborer un plan, établir un échéancier, sélectionner des stratégies et des ressources).*	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., réaliser l'expérience; recueillir et consigner des données et des preuves; examiner différents points de vue; sélectionner les outils, l'équipement, les matériaux et la technologie; observer; manipuler du matériel; avancer des preuves).*	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., analyser; interpréter; résoudre des problèmes; évaluer; formuler des solutions; tirer des conclusions; justifier son raisonnement; tenir compte de différentes perspectives).*	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	**Niveau 1**	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**Niveau 4**
	L'élève :			
Expression et organisation des idées et de l'information *(p. ex., journal de bord, journal scientifique, rapport, schéma, représentations graphiques et numériques).*	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, de façon orale, écrite et visuelle à des fins précises *(p. ex., informer, convaincre)* **et pour des auditoires spécifiques** *(p. ex., camarades, personnel enseignant, membres de la communauté).*	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., symboles, formules, système international d'unités)* **et de la terminologie à l'étude.**	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, leur transfert à de nouveaux contextes ainsi que l'établissement de liens.				
Compétences	**Niveau 1**	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**Niveau 4**
	L'élève :			
Application des connaissances et des habiletés *(p. ex., étapes des processus scientifiques; procédures d'utilisation des outils, de l'équipement, des matériaux et de la technologie en toute sécurité; habiletés de recherche)* **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 et processus; utilisation sécuritaire de l'équipement et de la technologie; habiletés de recherche)* **à 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., des liens entre les sciences; avec des situations de la vie quotidienne; entre divers concepts liés aux sciences et à la technologie; entre les connaissances et les expériences antérieures et celles acquises récemment; entre les sciences et la technologie et d'autres matières, y compris celles liées aux autres disciplines STIM [sciences, technologie, ingénierie et mathématiques]).*	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.
Suggestion d'actions pour traiter des enjeux liés à notre monde en évolution.	suggère des actions ayant une efficacité limitée.	suggère des actions ayant une certaine efficacité.	suggère des actions efficaces.	suggère des actions ayant beaucoup d'efficacité.

Grille d'évaluation du rendement en français, de la 10e à la 12e année

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., nommer les caractéristiques des textes et définir les mots propres à l'étude de la langue).*	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., distinguer une catégorie de texte d'une autre, associer des stratégies aux étapes d'un processus, reconnaître les concepts liés à la structure de la phrase et du texte).*	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., définir une tâche et ses composantes, dresser un plan, organiser des idées dans un schéma, repérer l'information).*	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., inférer, sélectionner, analyser, évaluer).*	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 *(p. ex., raisonner, justifier)* **et de la pensée créative** *(p. ex., faire des analogies, traduire autrement sa compréhension).*	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.	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 de façon orale, écrite et visuelle à des fins précises *(p. ex., expliquer, convaincre, divertir, écrire, raconter)* **et pour des auditoires spécifiques.**	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., syntaxiques, orthographiques; nétiquette)* **et de la terminologie à l'étude.**	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., processus de communication orale, de lecture et d'écriture)* **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., transformer un texte d'un genre à un autre)* **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., comparer les valeurs véhiculées dans les textes à ses valeurs).*	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.

Mise en contexte du programme-cadre de français

Préface

Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année – Français (2023) est fondé sur la conviction que toutes les élèves et tous les élèves peuvent réussir lorsqu'elles et ils développent de solides connaissances et 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. Ce programme-cadre 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 programme-cadre. 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 programme-cadre de français de l'Ontario vise à appuyer les élèves à développer les connaissances et les habiletés en langue et en littératie nécessaires pour réussir dans les études et dans la vie, et à encourager les élèves 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-cadre de français. Celui-ci met l'accent sur l'enseignement systématique et explicite, fondé sur les résultats de recherches en éducation, des connaissances et des habiletés fondamentales incluant la communication orale, la lecture, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la fluidité et la compréhension. L'enseignement systématique des connaissances et des habiletés fondamentales revêt une importance capitale. Il nécessite un temps ciblé et dédié à l'enseignement et 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 lectures à haute voix par l'enseignante ou par l'enseignant, des conversations et des présentations. L'acquisition d'habiletés en communication orale dès la petite enfance est essentielle 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 précoce de la communication orale et des habiletés ultérieures 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 en tant que langue seconde ou additionnelle.

Le programme-cadre de français offre aux élèves de nombreuses possibilités de développer leur fluidité et leur compréhension en lecture au fur et à mesure qu'elles et ils progressent dans les années d'études du palier élémentaire. Un programme complet et rigoureux d'apprentissage de la lecture permet aux élèves d'apprendre à lire avec compétence et de manière critique, et leur donne l'occasion de lire pour le plaisir de lire, 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 programme-cadre 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.

Le programme-cadre de français offre 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 programme-cadre permet aux élèves d'exploiter le pouvoir de l'écrit et d'intégrer des habiletés de niveau supérieur en littératie. 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 et sociale 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 de la langue 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 programme-cadre de français de l'Ontario reconnaît la valeur de l'intégration de l'apprentissage en littératie tout au long de la journée scolaire. Les élèves doivent avoir de vraies occasions d'appliquer leurs connaissances et habiletés en langue et en littératie alors qu'elles et ils se forment dans toutes les matières. Le programme reconnaît également le rôle important d'autres matières comme les études sociales, l'histoire et la géographie, les sciences et technologie, les mathématiques, l'éducation artistique et le programme d'éducation physique et santé dans l'enrichissement des connaissances et des compétences liées à la littératie, y compris du vocabulaire et des connaissances de base des élèves. En promouvant l'acquisition de solides compétences de base, le programme-cadre de français améliore l'apprentissage de chaque élève dans toutes les matières, ce qui favorise l'amour du savoir et ouvre la voie à la réussite future.

La place du programme-cadre 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 française 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 programme-cadre de français de la 1re à la 8e année vise à amener l'élève :

- 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 ses acquis dans divers contextes pour former son identité personnelle et devenir une citoyenne ou un citoyen informé, engagé et actif.

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 matières. 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 doit encourager les élèves à lire, à écouter et à visionner des productions en français pendant leur temps libre 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 programme-cadre de français

Le programme-cadre de français de l'Ontario de la 1re à la 8e année est fondé sur les principes suivants :

Ce programme-cadre 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 programme-cadre de français est conçu pour doter toutes les élèves et tous les élèves avec des connaissances et habiletés fondamentales et solides dont elles et ils ont besoin pour atteindre leur plein potentiel. Informé par des recherches de pointe, ce programme-cadre 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 programme-cadre 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. En outre, le programme-cadre 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 programme-cadre 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 programme-cadre de français est fondé sur le principe que chaque élève peut devenir une communicatrice ou un communicateur efficace. Il reconnaît que les élèves sont issus 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 programme-cadre 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 programme-cadre de français moderne reflète les technologies émergentes et leur incidence sur la communication et la littératie médiatique numérique.

Le programme-cadre de français 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 programme-cadre de français complet permet des apprentissages dans tout le curriculum et dans le monde au-delà de la salle de classe.

Ce programme-cadre 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 programme-cadre de français. De ce fait, le programme-cadre 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 programme-cadre pour illustrer les façons dont le personnel enseignant peut atteindre cet objectif dans la salle de classe.

Organisation du programme-cadre de français

Attentes et contenus d'apprentissage

Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année – Français (2023) définit les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque année d'études, 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 programme-cadre.

Les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre de la 1re à la 8e 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 deux continuums d'apprentissage; un qui précise les apprentissages obligatoires associés à l'attente B2 de la 1re à la 4e année, et un autre qui décrit la progression des apprentissages linguistiques obligatoires associés à l'attente B3 de la 1re à la 9e.

L'ensemble de ces attentes et de ces contenus d'apprentissage constitue le programme-cadre 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 programme-cadre de français, 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. Pour cette raison, les attentes sont habituellement les mêmes de la 1re à la 8e année. Le programme-cadre de français se concentre sur le développement des connaissances et des habiletés fondamentales de l'élève au cycle primaire. Au fur et à mesure que l'élève progresse dans le cycle moyen et le cycle intermédiaire, ces habiletés sont renforcées et affinées, en augmentant la complexité des textes qu'elle ou il étudie et des tâches qu'elle ou il accomplit. Cette approche reflète et tient compte de la nature progressive de l'apprentissage de la langue.

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. Il convient de noter que l'acquisition de *toutes* les habiletés définies dans les premières années d'études continuent à être développées et affinées à mesure que les élèves progressent d'une année à l'autre, que ces habiletés continuent d'être explicitement requises ou non dans une attente ou un contenu d'apprentissage.

Appuis pédagogiques

Les contenus d'apprentissage sont souvent accompagnés d'*appuis pédagogiques*[12] tels que des exemples, des questions pour alimenter la discussion et 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

[12] 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.

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 programme-cadre de français

Les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre 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

Dans chaque année d'études, le programme-cadre 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 programme-cadre 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 matières et de contextes plus larges. Dans les domaines 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 programme-cadre.

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 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. Pour chaque année d'études, 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 et de nations 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 acquièrent des connaissances et des habiletés relatives aux notions fondamentales de la langue. L'accent est mis sur la communication orale 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. Au fil des années d'études, 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.

Au cours des premières années d'études, les élèves acquièrent les compétences de base en matière de lecture de mots et d'orthographe. Elles et ils apprennent notamment à fusionner les phonèmes pour former des mots simples et à segmenter les mots en phonèmes. Il s'agit également d'apprendre les correspondances graphèmes-phonèmes et d'orthographier les mots en fusionnant les phonèmes pour lire et en segmentant les mots pour les orthographier. Ainsi, la conscience phonémique est largement

apprise et pratiquée dans le contexte de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe des mots. Les élèves apprennent à lire en appliquant les connaissances de la phonétique, de l'orthographe et de la morphologie.

Tout au long des années d'études, les élèves continuent d'apprendre des régularités orthographiques et des connaissances en morphologie et de les mettre en application pour développer leurs habiletés en 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 compétences. 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.

Les continuums d'apprentissage du domaine d'étude B

Le domaine B est associé à deux continuums d'apprentissage. Le « Continuum des notions fondamentales de la langue en lecture et en écriture, de la 1re à la 4e année, attente B2 » fournit des précisions quant à l'apprentissage obligatoire. Il décrit la progression des connaissances et des habiletés linguistiques fondamentales pertinentes pour les élèves de l'Ontario et s'appuie sur des recherches en éducation concernant le développement de la lecture et du langage. Ce domaine regroupe la progression des connaissances et des habiletés en séquences ordonnées plus larges, en commençant par les concepts de base et en progressant vers des concepts plus complexes. L'enseignement de connaissances et d'habiletés particulières au sein d'une année d'études s'appuie sur des données d'évaluation continue. Le « Continuum des apprentissages linguistiques pour la lecture et l'écriture, de la 1re à la 9e année, attente B3 » décrit la progression des connaissances et des habiletés obligatoires de la 1re à la 9e année.

Dans le présent programme-cadre, les continuums montrent la progression des connaissances et des habiletés dans les domaines suivants :

Notions fondamentales de la langue

- conscience phonémique
- connaissance des lettres de l'alphabet
- phonétique : correspondance graphème-phonème
- lecture et orthographe au niveau des mots : mettre en application ses connaissances phonologiques
- lecture et orthographe au niveau des mots : mettre en application sa connaissance des régularités orthographiques
- lecture et orthographe au niveau des mots : mettre en application ses connaissances morphologiques

- vocabulaire
- fluidité en lecture : précision, rythme et prosodie

Connaissances linguistiques

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

Domaine C. Compréhension : Comprendre des textes et y réagir

Dans ce domaine d'étude, les élèves intègrent les composantes de la compréhension des mots, des phrases et du texte en développant des stratégies de compréhension, en appliquant des techniques de pensée critique pour approfondir leur compréhension des textes, et réagir à des textes de plus en plus 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 intègrent 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 se familiarisent avec 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 des 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 développent 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 des prédictions, et en vérifiant leur compréhension en posant des questions et en relisant.

L'élève analyse divers textes littéraires et informatifs afin de comprendre comment les créateurs de textes utilisent des procédés littéraires pour transmettre le sens. Elles et ils font des inférences en utilisant des preuves explicites et implicites dans les textes. Elles et ils identifient les idées principales et classent les informations pertinentes, comparent et opposent, tirent des conclusions, établissent des liens entre les idées exprimées dans divers textes et synthétisent les informations contenues dans les textes. 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 développent une compréhension des approches de créatrices et créateurs en matière de diversité et d'inclusion dans leurs textes. Tout au long de leur scolarité, les élèves apprennent à réfléchir sur leur apprentissage.

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

Dans ce domaine d'étude, les élèves apprennent à exprimer des idées et à créer des textes en travaillant avec divers modes de communication, médias, formes de discours et genres de textes tout en mettant 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 développent 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 acquièrent des habiletés en écriture script et en traitement de texte. Elles et ils apprennent à tenir compte de leurs intentions et de leurs 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 pour créer des textes et exprimer divers sujets d'intérêt, y compris des sujets liés à leurs expériences vécues. Les élèves utilisent un vocabulaire efficace et approprié pour établir leur voix, leur point de vue et leurs perspectives, et pour transmettre leur message. 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 toutes les années d'études, les élèves apprennent à rechercher et à recueillir de l'information. Elles et ils 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 de manière critique 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 programme-cadre de français

Le personnel enseignant prend en compte de nombreux facteurs lors de la planification de l'enseignement du programme-cadre 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 programme-cadre 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 programme-cadre, 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 la lecture à haute voix quotidienne avec fluidité et précision, l'enseignement systématique et explicite et la pratique guidée 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 matières. 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 de recherches

Le programme-cadre 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 de 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 antérieures différentes. Leur utilisation et compréhension de la langue à l'oral seront plus poussées que leurs habiletés à lire et à écrire, qui nécessitent un enseignement explicite et ciblé. Le personnel enseignant peut s'appuyer sur des habiletés que les élèves possèdent déjà en ce qui a trait à l'expression orale et qui se sont formées par des interactions et des relations authentiques afin d'amorcer de façon intentionnelle le développement des habiletés fondamentales en littératie requises pour rejoindre et comprendre l'écrit.

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 de la phonétique implique :

- de déterminer clairement un ensemble utile de correspondances graphèmes-phonèmes;
- de planifier et de présenter ces correspondances dans une séquence d’enseignement logique et cohérente;
- d’étayer soigneusement l’introduction et l’enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes et des connaissances en phonétique, du plus simple au plus complexe.

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 précoce 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 conscience phonémique, la phonétique, la lecture de mots, 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 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 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. Cet accent mis 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 corpus linguistiques 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 important tant dans les premières années d'études que dans les niveaux plus avancés 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'elles et ils puissent mettre au jour ces connaissances implicites et qu'elles et 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 programme-cadre 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. La communication orale commence par la capacité de toutes les élèves et tous les élèves à exprimer leurs besoins et leurs souhaits, ainsi qu'à présenter et à partager leurs idées à l'aide de commentaires et de questions. La communication orale aide 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 programme-cadre 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 approprié; 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 programme-cadre. 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 l'ensemble des 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 modèle de soutien à plusieurs niveaux. 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 recherches, 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 (p. ex., une équipe de collègues qui enseignent à d'autres classes de la même année d'études).
- **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 tous* ont été remplacées par celles du présent programme-cadre.

Sélection de textes et de ressources d'apprentissage

Le programme-cadre 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 programme-cadre?
- 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 décodables utilisés pour l'enseignement du décodage, suit-elle une portée et une séquence basées 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?
- Pour les lectrices débutantes et les lecteurs débutants, dont les habiletés de décodage se développent, les textes sont-ils soigneusement sélectionnés pour offrir des opportunités d'apprentissage linguistique plus avancé grâce à la lecture à haute voix de livres au vocabulaire, aux structures linguistiques et au contenu riches et diversifiés?
- 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 programme pour les élèves ayant des besoins particuliers

Les enseignantes et enseignants titulaires de classe 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 de l'éducation de l'enfance en difficulté ou autre membre du personnel enseignant. Les enseignantes et enseignants titulaires de classe 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 enseigner le contenu du programme-cadre 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 programme-cadre 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, et ce, pour toutes les années d'études. 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 programme-cadre 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 une planification 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 programme-cadre; 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 programme de français pour favoriser l'apprentissage du français

En vue de favoriser l'apprentissage de la langue et la réussite tout au long du parcours scolaire, l'enseignement du français 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.
- 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 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) permettent de s'assurer que les tâches correspondent aux exigences cognitives du programme-cadre 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 programme-cadre 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 programme-cadre 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 programme-cadre de français 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-cadre d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) de la 1re à la 8e année, peuvent avoir besoin d'un soutien additionnel pour développer des habiletés en littératie et en français. Certaines et certains de ces élèves peuvent connaître des retards sur le plan de l'éducation formelle en raison d'une 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. Le recours aux compétences orales et écrites dans d'autres langues que le français permet au personnel enseignant de mettre en œuvre des pratiques plurilingues qui s'appuient dès lors sur un étayage propice aux apprentissages en français. 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 dans le programme-cadre de français

La bibliothèque de l'école et les installations communes d'apprentissage contribuent grandement au succès de la mise en œuvre du programme-cadre de français. 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 matières telles que le français, les mathématiques, et les sciences et technologie, 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 programme-cadre 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 programme-cadre 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 afin d'appuyer les processus requis dans le programme-cadre de français : 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 programme-cadre 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 programme-cadre 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. Pour chaque année d'études, il convient également de rappeler aux élèves les questions éthiques liées au plagiat et à l'appropriation. Dans un monde numérique qui offre un accès rapide à une abondance d'informations, il est très facile de copier les mots, la musique ou les images d'autrui et de les présenter comme si c'étaient les siens. 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 programme-cadre 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.

Apprentissage interdisciplinaire et intégré en français

Les élèves ont besoin de solides habiletés en langue et en littératie pour réussir dans toutes les matières. 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 matières. 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 matières. 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 programme-cadre sont offerts à la rubrique Apprentissage interdisciplinaire et intégré sous l'onglet Planification.

L'apprentissage interdisciplinaire permet aux élèves d'apprendre et d'utiliser des compétences dans une ou plusieurs matières. Par exemple, l'enseignante ou enseignant peut utiliser des textes en études

sociales dans ses leçons de français et intégrer l'enseignement sur la façon de lire et d'interpréter visuellement des textes documentaires dans les leçons d'études sociales. En mathématiques, les élèves apprennent à se servir de leurs habiletés en langue et en littératie pour extraire l'information pertinente de diverses représentations (p. ex., tableau, graphique, équation) et l'interpréter pour déterminer le centième terme d'une suite. Elles et ils apprennent aussi à représenter l'information mathématique et à exprimer leur raisonnement.

Dans chaque matière, les élèves apprennent la terminologie appropriée et la façon de l'utiliser avec précision pour communiquer efficacement. Toutes les matières offrent aux élèves plusieurs occasions de développer leurs habiletés en langue et en littératie, avec des objectifs authentiques en lecture, en écriture, en écoute, en expression orale, en interprétation visuelle et en représentation visuelle.

La pensée créative et critique est au cœur de l'apprentissage dans toutes les matières. Par exemple, en sciences et technologie, les élèves tiennent compte de différents points de vue pour trouver des solutions novatrices, éthiques et efficaces aux problèmes sociétaux et environnementaux. En français, les élèves sont invités dès les premières années d'études à poser des questions, à produire des textes sur les enjeux de diversité et d'inclusion, et à explorer différentes réponses possibles. Au fil des années d'études, elles et ils raffinent leurs habiletés liées à la pensée critique 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.

L'apprentissage intégré permet aux élèves de satisfaire aux exigences d'*au moins deux matières* dans le cadre d'un même module ou une même leçon ou activité. En tissant des liens entre les attentes de différentes matières, l'enseignante ou enseignant permet aux élèves d'améliorer et de démontrer leurs connaissances et habiletés dans des contextes variés. Par exemple, pour chaque année d'études, certaines attentes et certains contenus d'apprentissage en français ainsi qu'en sciences et technologie mettent l'accent sur la connaissance et l'établissement de liens avec des perspectives et formes du savoir des Premières Nations, des Métis et des Inuit. L'arrimage entre les attentes et contenus d'apprentissage de ces deux disciplines peut donc se faire de manière intégrée. Plusieurs attentes et contenus d'apprentissages du programme-cadre d'éducation artistique et de celui de français peuvent être associés dans des modules intégrés, favorisant de riches expériences en littératie. Par exemple, les élèves peuvent utiliser leurs habiletés en langue et en littératie pour décrire les œuvres d'art et y réagir, et leurs habiletés en littératie artistique pour interpréter, créer et publier des textes multimodaux ou multimédias. Aussi, les élèves peuvent utiliser le jeu de rôle tiré du domaine d'études du programme-cadre d'éducation artistique pour mieux comprendre les textes, présenter divers points de vue et explorer de nouvelles interprétations. Elles et ils peuvent aussi créer des scénarimages lors de la rédaction, de l'évaluation ou de la révision de textes multimédias. Enfin, les élèves peuvent approfondir leur analyse critique des arts à partir de leur compréhension des contextes culturels et de leurs habiletés de la pensée critique.

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[13]. La réussite de la mise en œuvre de cette politique dépendra du jugement professionnel[14] 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, de la 1re à la 8e 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.

[13] Le terme *parents* désigne aussi les tutrices et tuteurs et peut inclure un membre de la famille proche ou une gardienne ou un gardien ayant la responsabilité parentale de l'enfant.

[14] 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	**Niveau 1**	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**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	**Niveau 1**	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**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 autrices et auteurs ou 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	**Niveau 1**	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**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 dans de nouveaux contextes.				
Compétences	**Niveau 1**	**Niveau 2**	**Niveau 3**	**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*) **à 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 matières*).	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 de l'année 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 autrices et auteurs ou 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 matières)

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.

Français, 1re année

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 toutes les années d'études du programme-cadre 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 de la 1re année, 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 de la 1re année, en lien avec l'apprentissage des domaines d'étude B, C et D, l'élève doit pouvoir :

Communication réceptive et expressive

A1.1 déterminer des façons dont les compétences transférables peuvent être utilisées pour appuyer la communication dans divers contextes culturels, sociaux, langagiers et propres à une matière, 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 démontrer sa compréhension des façons dont les compétences transférables l'aident à développer sa voix et à s'exprimer, et à participer activement à son apprentissage.

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 de la 1re année, en lien avec l'apprentissage des domaines d'étude B, C et D, l'élève doit pouvoir :

Citoyenneté numérique

A2.1 démontrer sa compréhension de 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 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 recueillir, évaluer et utiliser de l'information, en tenant compte de diverses perspectives, pour développer ses connaissances et démontrer son apprentissage.

Formes de discours, conventions et techniques

A2.4 démontrer sa compréhension des formes de discours, des conventions et des techniques associées aux textes numériques et médiatiques, et mettre en application cette compréhension lors de l'analyse des textes.

Médias, destinataires et production de textes

A2.5 démontrer sa compréhension de l'interrelation entre la forme de discours, le contenu, le contexte, les destinataires et la créatrice ou le créateur d'un texte.

Innovation et design

A2.6 utiliser des outils numériques et médiatiques pour soutenir les étapes d'un processus de design et pour élaborer des solutions créatives en réponse à des défis authentiques 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 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 de la 1re année, en lien avec l'apprentissage des domaines d'étude B, C et D, l'élève doit pouvoir :

Apprentissage interdisciplinaire et intégré

A3.1 mettre en application ses connaissances et ses habiletés développées dans le présent programme-cadre pour soutenir son apprentissage dans d'autres matières et déterminer quelques façons d'utiliser cet apprentissage dans la vie quotidienne.

Identité et communauté

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

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

A3.3 déterminer 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 de la 1re année, 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 utiliser diverses habiletés d'écoute efficace, notamment écouter attentivement et poser des questions pertinentes dans des contextes formels et informels, comme des conversations ou des activités en salle de classe.

Stratégies d'écoute pour favoriser la compréhension

B1.2 repérer et utiliser des stratégies avant, pendant et après l'écoute de messages pour comprendre l'information communiquée de façon orale et non verbale.

Intentions de la communication orale et stratégies

B1.3 déterminer l'intention et l'auditoire pour la communication orale dans des contextes formels et informels et utiliser des stratégies appropriées, y compris prendre la parole à tour de rôle, comprendre quand parler, ce qu'il faut dire et quand s'arrêter, pour communiquer de façon claire et cohérente.

Stratégies 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, pour interpréter ou contribuer au sens des messages.

Choix de mots et syntaxe dans la communication orale

B1.5 choisir et utiliser des mots appropriés, y compris des mots appris récemment, la grammaire et des expressions et des phrases cohérentes pour s'exprimer à l'oral et communiquer ses idées.

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 de l'écriture de textes.

Contenus d'apprentissage

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

Veuillez consulter les sections « Précisions » ci-après pour prendre connaissance du contenu détaillé et obligatoire des connaissances et des habiletés que les élèves doivent démontrer à la fin de l'année. Pour une vue d'ensemble de ces apprentissages de la 1re à la 4e année, veuillez consulter l'Annexe A : Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1re à la 4e année, attente B2.

Conscience phonémique

B2.1 mettre en application sa compréhension de la structure sonore des mots pour isoler, segmenter et fusionner des phonèmes dans des mots à l'oral, en commençant par des structures simples avec deux phonèmes et en progressant à des structures plus complexes avec un plus grand nombre de phonèmes.

Précisions

Notions fondamentales

La conscience phonologique fait référence à la capacité de réfléchir à la structure sonore de la langue parlée, y compris la capacité de déterminer si des mots partagent le son initial (attaque syllabique) ou final (rime syllabique), d'entendre les syllabes individuelles à l'intérieur d'un mot, et de décomposer un mot en syllabes entendues.

La conscience phonémique est une sous-composante plus détaillée et précise de la conscience phonologique. Il s'agit de la capacité à identifier la plus petite unité de son dans les mots parlés, appelée phonème. Lorsque l'élève peut repérer, isoler, segmenter et fusionner des phonèmes individuels dans les mots, elle ou il développe et consolide sa conscience phonémique.

La segmentation est utilisée lorsque l'élève écrit des mots. (Elle ou il choisit des graphèmes pour représenter des phonèmes.)

La fusion est utilisée lorsque l'élève lit. (Elle ou il attribue des sons aux graphèmes pour former un mot.)

Connaissances et habiletés : Segmentation des phonèmes

Segmenter des mots avec des structures syllabiques plus complexes

Légende :

- C signifie son consonantique; V signifie son vocalique
- syllabe simple = CV; CVC
- syllabe plus complexe = CCV; CCVC

Remarques :

À cette étape, éviter de choisir des mots qui contiennent des semi-consonnes (/J/, /w/, /V/), des groupes consonantiques finaux avec /r/ ou /l/ (table, arbre) ou un /r/ final (fleur). Ces phonèmes sont souvent produits très faiblement, et l'élève pourrait ne pas les percevoir aussi facilement à l'oral.

Les symboles encadrés par des barres obliques (p. ex. /ɔ̃/) représentent la transcription phonétique des sons du français conformément à l'alphabet phonétique international (API). Chaque symbole correspond à un seul son.

En pratique :

- Segmenter un mot présenté à l'oral en phonèmes, en faisant varier les structures syllabiques
  - V/CV : ami = /a_m_i/
  - V/CVC : école = /e_k_ɔ_l/
  - CCV : trou = /t_ʀ_u/
  - CCVC : flamme = /f_l_a_m/; truc = /t_ʀ y_k/
  - CVCC : parc = /p_a_ʀ_k/; mars = /m_a_ʀ_s/
  - CVC/CVC : partir = /p_a_ʀ /t_i_ʀ/
  - CVC/CV : jardin = /ʒ_a_ʀ/d_ɛ̃/

Connaissances et habiletés : Fusion des phonèmes

Fusionner des phonèmes dans des mots en commençant par deux phonèmes et, lorsque l'élève est prêt, passer à des mots comportant jusqu'à cinq phonèmes, avec le soutien du personnel enseignant

En pratique :

- À l'oral, fusionner des phonèmes pour former un mot en augmentant graduellement le nombre de phonèmes et en faisant varier la structure syllabique
  - V/CV : /a/ + /m/ + /i/ = ami
  - V/CVC : /e/ + /k/ + /ɔ/ +/l/ = école
  - CCV : /t/ + /ʀ/ + /u/ = trou
  - CCVC : /f/ + /l/ + /a/ + /m/ = flamme; /t/ + /ʀ/ + /y/ + /k/ = truc
  - CVCV: /p/ + /a/ + /ʀ/ + /k/ = parc; /m/ + /a/ + /ʀ/ + /s/ = mars
  - CVC/CVC : /p/ + /a/ + /ʀ/ _ /t/ + /i/ + /ʀ/ = partir
  - CVC/CV : /ʒ/ + /a/ + /ʀ/ _ /d/ + /ɛ̃/ = jardin

Connaissance des lettres

B2.2 nommer et former les lettres majuscules et minuscules peu importe l'ordre dans lequel elles sont présentées et démontrer sa connaissance de l'ordre alphabétique, en faisant preuve d'automaticité.

Précisions
Notions fondamentales

La connaissance de la forme visuelle des lettres, de leur nom, des sons qui leur correspondent (correspondances graphèmes-phonèmes) et de leur ordre dans l'alphabet aide à développer le principe alphabétique.

Bien que l'ordre des lettres dans l'alphabet ne soit pas prédicteur des habiletés en lecture ou écriture de l'élève, il est une représentation des lettres qui permet d'exploiter les fonctions du système alphabétique comme système de classement.

Connaissances et habiletés : Connaissance des lettres

Reconnaître la forme des lettres minuscules et majuscules, les nommer, produire les phonèmes correspondants (p. ex., la lettre <g> peut faire les phonèmes /g/ ou /ʒ/) et démontrer sa maîtrise du principe alphabétique

En pratique :

- Reconnaître la forme des lettres de l'alphabet et les nommer, peu importe l'ordre dans lequel elles sont présentées, avec une automaticité croissante
- Les lettres majuscules et minuscules dont l'acquisition n'est pas automatisée au jardin d'enfants doivent faire partie d'un enseignement explicite en début d'année

Phonétique : Correspondances graphèmes-phonèmes

B2.3 reconnaître, lire et orthographier les correspondances graphèmes-phonèmes relatives aux consonnes et des voyelles les plus fréquentes, avec de plus en plus d'automaticité.

Précisions
Notions fondamentales

La correspondance graphèmes-phonèmes (CGP) signifie l'association entre un graphème (lettre ou groupe de lettres) et le phonème correspondant, par exemple, lorsque l'élève voit la lettre <d> et articule le phonème /d/ (comme dans le mot <dent>). Elle peut également être appelée correspondance lettre-son. Le développement de cette habileté permet aux élèves de lire des mots, en associant les graphèmes aux phonèmes. La compréhension de cette relation permet également aux élèves d'orthographier des mots en prononçant les mots, en les décomposant en phonèmes et en représentant chaque phonème par un graphème correspondant.

Connaissances et habiletés : Correspondances graphèmes-phonèmes simples et complexes

Mise en application des correspondances graphèmes-phonèmes avec automaticité

En pratique :

- Initiation aux correspondances graphèmes-phonèmes (CGP) simples pour lire avec précision des mots présentés de manière isolée ou dans des textes simples (décodables) qui contiennent les CGP enseignées
- Pour la lecture, choisissez des mots qui peuvent être facilement décodés par l'élève :
    - graphèmes simples, consistants
    - mots ne contenant pas de graphèmes contextuels* à moins qu'ils aient été enseignés de manière explicite (p. ex., c, g, ent)
    - structures syllabiques variées (CV, VC, CVC, CCVC, CVCC) qui contiennent peu de règles ou d'exceptions à expliciter

* Le **graphème contextuel** est un graphème dont le phonème correspondant varie selon les lettres qui le précèdent (ll) ou qui le suivent (c, g, s)

- Étude systématique des correspondances entre des graphèmes complexes (2 ou 3 lettres) et des sons vocaliques et consonantiques courants constants :
    - au, eau = /o/
    - ou = /u/
    - eu = /œ/ ou /ø/
    - ai, ei = /ɛ/
    - er = /e/
    - oi = /wa/
    - ch = /ʃ/
    - qu = /k/
    - gu = /g/ devant e, i et y
    - gn = /ɲ/
    - an, en = /ã/
    - in = /ẽ/
    - on = /õ/
    - un = /œ̃/
    - ain, ein = /ẽ/

- Initiation aux autres correspondances graphèmes-phonèmes complexes qui figurent dans les mots à fréquence élevée que l'élève sera appelé à lire, par exemple :
    - es, et = /ɛ/
    - ez = /e/

    - ill, ille = /ij/
- Initiation aux correspondances entre les graphèmes complexes qui contiennent des sons semi-consonantiques, par exemple :
    - oin = wẽ/ (oi + in = /wẽ/)
    - ion = /jɔ̃/ (ionn(e) = /jɔ̃n/) (i + on = jɔ̃)
    - ien = /jẽ/ (ienne = /jẽn/) (/i/ + /ẽ/ = /jẽ/)
    - ail, aille = /aj/ (ouil, ouille = /uj/) (eil, eille = /ɛj/) (euil, euille = /œj/)

- Les lettres doubles (ou lettres géminées) peuvent être utilisées pour représenter certains sons consonantiques (p. ex., <ll> [balle], <tt> [patte]). En français, à l'exception de <ll> entre <i> et une autre voyelle (p. ex., fillette), le son de la consonne ne change pas, que la lettre soit géminée ou simple.

Connaissances et habiletés : Correspondances graphèmes-phonèmes contextuelles

Reconnaître les correspondances graphèmes-phonèmes contextuels* et les mettre en application pour lire et écrire des mots

* Le graphème contextuel est un graphème dont le phonème correspondant varie selon les lettres qui le précèdent (ll) ou qui le suivent (c, g, s)

En pratique :

- Initiation : en lecture, associer le phonème correspondant à un graphème contextuel
    - <g> suivi de <e>, <i>, <y> = /ʒ/ (p. ex., girafe = /ʒiʀaf/)
    - <c> suivi de <e>, <i>, <y> = /s/ (p. ex., citron = /sitʀɔ̃)
    - <s> entre 2 lettres voyelles = /z/ (p. ex., poison = /pwazɔ̃/)
    - <ss> = /s/ (p. ex., tasse = /tas/)
    - <t> suivi de <i> + autre voyelle = /s/ (p. ex., récréation = /rekʀeasjɔ̃/)
- Initiation : en lecture, associer les phonèmes correspondant au graphème <x>
    - <x> = /s/ di**x**
    - <x> = /z/ di**x**ième
    - <x> = /ks/ ta**xi**
    - <x> = /gz/ e**x**ercice
- Initiation : en lecture, oraliser le son consonantique qui précède le <e> muet en position finale (p. ex., bana**ne** = /bana**n**/; tu**be** = /ty**b**/; lour**de** = /luʀ**d**/; tuli**pe** = /tyli**p**/; fui**te** = /fɥi**t**/)
- Initiation : en lecture, reconnaître qu'en français, la majorité des consonnes en fin de mot sont muettes (p. ex., petit = /peti/; loup = /lu/; lourd = /luʀ/)
- Initiation : en lecture, reconnaître que les phonèmes nasaux doivent s'écrire avec <m> devant <m>, <p> et <b> (<am>,) = /ã/; <im> = /ẽ/; <om>] = /ɔ̃/; <um>) = /œ̃/) (p. ex., emmener, ambulance, important, ombre, humble)

Lecture et orthographe au niveau des mots : Mise en application de ses connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes

B2.4 mettre en application ses connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes et fusionner des phonèmes pour lire des mots, et segmenter des phonèmes pour orthographier des mots phonétiquement réguliers, de façon isolée et dans des contextes textuels variés.

Précisions

Notions fondamentales

L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes (soit la relation entre les lettres [graphèmes] de la langue écrite et les sons distinctifs [phonèmes] de la langue orale) s'appuie sur la conscience phonémique et la maîtrise du principe alphabétique.

Connaissances et habiletés : Correspondances graphèmes-phonèmes

Appliquer les connaissances enseignées dans le contenu d'apprentissage B2.3 relatives aux correspondances graphèmes-phonèmes pour lire avec précision des mots et pour orthographier des mots

En pratique :

- Lire et orthographier des mots à structure syllabique et à longueur variée
    - 1 syllabe :
        - CV : bu, ma, ni, rat, beau
        - VC : il
        - CVC : lac, fil, balle
        - CCV : trou, bleu
        - CCVC : plate, branche, fraise, truc
        - CVCC : porte
    - 2 syllabes :
        - CV/CV : bijou
        - CV/CVC : tomate
        - V/CVC : école
        - CCV/CV : drapeau
    - 3 syllabes et plus :
        - CV/CV/CV : magasin
        - VC/CV/CV/CVC : ordinateur
        - V/CV/CVC : autobus
- Mots écrits présentés de façon isolée ou en contexte de phrases ou de courts textes

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

B2.5 mettre en application ses connaissances orthographiques, y compris celles relatives à la loi de position, pour faire un choix orthographique ou prononcer un mot avec précision lors de la lecture de mots.

Précisions

Notions fondamentales

Les correspondances graphèmes-phonèmes peuvent varier selon le contexte orthographique, c'est-à-dire selon les lettres qui précèdent <ll> entre i et une autre voyelle; <s> = /z/ entre 2 voyelles ou qui suivent ce graphème (<c>/<g> devant e, i et y; c/g devant a, o, u). L'apprentissage des régularités orthographiques contextuelles les plus fréquentes et les plus constantes guide l'élève quant au choix de phonème lorsqu'elle ou il lit un mot, et quant au choix du graphème le plus approprié pour représenter un phonème donné lorsqu'elle ou il orthographie un mot.

Connaissances et habiletés : Régularités orthographiques contextuelles

Connaître les régularités orthographiques contextuelles les plus fréquentes et les mettre en application pour lire et orthographier des mots

En pratique :

- Connaître et utiliser certaines régularités orthographiques pour écrire des mots (exemples)
    - les voyelles nasales suivies de <m>, <b> et <p> s'écrivent avec <m> (p. ex., bambou, emmener, timbre, ombre)
    - à l'exception du mot bonbon (duplication du mot bon)
- <g> et <c> doux
    - Devant <e>, <i> et <y>
        - le graphème <c> représente le phonème /s/ (p. ex., cerise, citron, cygne)
        - le graphème <g> représente le phonème /ʒ/ (p. ex., girafe, bougie, page)
- <g> et <c> dur
    - Devant /a/, /o/, /u/
        - le graphème <c> représente le phonème /k/
        - le graphème <g> représente le phonème /g/

Particularités :

- Pour représenter le phonème /g/ devant <e>, <i> ou <y>, le graphème <g> s'écrit toujours <gu> (p. ex., guenon, guimauve, guider, Guy)

- Pour représenter le phonème /s/ avec le graphème <c> devant <a>, <o> et <u>, le <ç> est utilisé (p. ex., ça, garçon, reçu)
- Le phonème /œ/ suivi d'une consonne dans la même syllabe s'écrit presque toujours <eu> (p. ex., <flœr/ = fleur; /mœbl/ = meuble)
- Le phonème /o/ s'écrit fréquemment <au> ou <eau> (p. ex., /nwajo/ = noyau; /mãto/ = manteau); le graphème <o> représente fréquemment le phonème /ɔ/ (p. ex., octobre, policier)
- Les mots qui se terminent par un son consonantique s'écrivent avec un <e> muet (p. ex., /tyb/ = tu**be**; /vid/ = vi**de**; /flyt/ = flû**te**; /pʀyn/ = pru**ne**), à l'exception des graphèmes <r> = mur, <c> = sec, <s> = autobus et <x> = dix

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

B2.6 développer et mettre en application ses connaissances du sens des mots et des composantes des mots, comme les bases, les préfixes et les suffixes, pour lire et orthographier des mots.

Précisions

Notions fondamentales

Les connaissances morphologiques concernent les connaissances relatives aux règles qui régissent les plus petites unités de sens contenues dans les mots, les **morphèmes**. Les habiletés morphologiques font référence à la capacité à transformer les mots pour nuancer les propos et à analyser les morphèmes des mots pour en comprendre le sens.

- Les morphèmes libres sont porteurs de sens à eux seuls et ne peuvent être divisés en éléments plus petits sans en perdre le sens (p. ex., /myʀ/ mur; /ʒon/ jaune); ils contiennent un seul morphème : la **base**.
- **Certains mots** peuvent être divisés en éléments auxquels on peut attribuer un sens : la base et les affixes. On dit que ces mots sont construits. Les **affixes dérivationnels** modifient le sens de la base. Les **préfixes** sont des affixes placés devant la base (p. ex., **re**- = « à nouveau », comme dans **re**faire). Les **suffixes** sont des affixes placés après la base (p. ex., -**age** = « action ou résultat » comme dans lav**age**); ces derniers peuvent également entraîner un changement dans la classe de mots (p. ex., copie = copi**er**, copi**age,** copi**able**).

L'élève apprend que les mots sont constitués de bases qui véhiculent un sens et peuvent être modifiés par des préfixes et des suffixes, ce qui entraîne un changement de sens du mot. L'élève découvre la possibilité de segmenter les mots en morphèmes qu'elle ou il peut reconnaître et d'appliquer ses connaissances morphologiques pour orthographier et lire des mots plus longs et plus complexes.

Connaissances et habiletés : Préfixes

Ajouter, retirer ou manipuler quelques préfixes courants dans des mots pour changer le sens d'un mot (faire, **re**faire, **dé**faire). Démontrer une compréhension du sens de ces préfixes.

En pratique :

- Préfixes **les plus courants** à l'oral écrit (p. ex., <re>, <dé>, <in>)
  Attirer l'attention des élèves sur la représentation écrite associée au sens de chaque préfixe (p. ex., <dé> = « action inverse »)
- **Identification**
  - **À l'oral et à l'écrit**, repérer le préfixe commun dans une liste de mots (p. ex., **re**faire, **re**tourner, **re**partir); expliquer le sens du préfixe
- **Ajout**
  - **À l'oral et à l'écrit,** ajouter un préfixe à un mot et prononcer le mot (p. ex., <re> + faire = **re**faire; <dé> + faire = **dé**faire); expliquer que le sens du mot a changé
- **Suppression**
  - **À l'oral et à l'écrit,** enlever un préfixe dans un mot et prononcer le mot qui reste (p. ex., **re**faire - <re> = faire); expliquer que le sens du mot a changé

Connaissances et habiletés : Suffixes

Ajouter, retirer ou manipuler certains suffixes fréquents dans des mots. Démontrer une compréhension du sens de ces suffixes.

En pratique :

- **Identification**
  - **À l'oral et à l'écrit**, repérer le suffixe partagé dans une liste de mots et en comprendre le sens (p. ex., maisonn**ette**, fill**ette**, fourch**ette**; ette = diminutif)
- **Ajout**
  - **À l'oral et à l'écrit,** ajouter un suffixe à un mot et prononcer le mot (p. ex., fleur + <iste> = fleur**iste**; fille + <ette> = fill**ette**); expliquer que le sens a changé
- **Suppression**
  - **À l'oral et à l'écrit,** enlever un suffixe dans un mot et prononcer le mot qui reste (p. ex., fleuriste -<iste> = fleur); expliquer que le sens a changé

Connaissances et habiletés : Base

- **Repérer, produire et manipuler** des mots appartenant à la même **famille morphologique** (ayant la même **base**)
- Démontrer sa compréhension du sens partagé par ces mots

En pratique :

- **Identification**
  - **À l'oral et à l'écrit**, associer des mots qui appartiennent à la même famille morphologique que la base; comprendre et expliquer le sens partagé par ces mots
  - **À l'oral et à l'écrit**, compléter une liste de mots appartenant à la même famille morphologique que la base (p. ex., fleur, fleuriste, fleurir); comprendre et expliquer le sens partagé par ces mots
  - **À l'oral et à l'écrit**, repérer la base partagée par une liste de mots d'une même famille morphologique et la présence d'affixes (p. ex., pomme, pommier, pommette, pomiculteur); comprendre et expliquer le sens partagé par ces mots
- **Catégorisation**
  - **À l'oral et à l'écrit,** trouver le mot qui n'est pas à sa place (intrus) dans une suite de mot (p. ex., fleur, pomme, fleurir); comprendre et expliquer ce qui distingue l'intrus des autres mots au regard du sens et en quoi les autres mots sont associés

Vocabulaire

B2.7 démontrer sa compréhension du sens des mots courants, acquérir et utiliser le vocabulaire explicitement enseigné dans divers contextes, y compris les contextes relatifs à d'autres matières, et développer et mettre en application sa connaissance de la morphologie pour analyser et comprendre les mots nouveaux dans leur contexte.

Précisions

Notions fondamentales

Le développement de la connaissance du vocabulaire est le processus d'acquisition de nouveaux mots et de la compréhension de leur signification tant sur le plan réceptif qu'expressif.

Le vocabulaire réceptif est constitué des mots que l'élève comprend lorsqu'elle ou il les entend ou les lit et le vocabulaire expressif est constitué des mots que l'élève utilise lorsqu'elle ou il parle ou écrit. L'élève comprend le sens, l'usage et la forme des mots; le vocabulaire de l'élève s'enrichit à mesure qu'elle ou il apprend à reconnaître les associations entre les mots nouveaux. Le vocabulaire est développé à la fois par l'enseignement explicite des mots et par l'apprentissage implicite, en travaillant avec la langue orale et les textes écrits dans divers contextes.

L'élève met en application sa compréhension du fait que les mots sont composés de morphèmes, qui servent d'unités de sens à l'intérieur du mot, et utilise ses connaissances des morphèmes pour soutenir sa compréhension du sens des mots.

Connaissances et habiletés : Connaissances morphologiques au service du développement du vocabulaire

- Comprendre le sens d'un nouveau mot lorsqu'un préfixe ou un suffixe connu est ajouté à une base connue.
- Déterminer le sens des mots à partir de la représentation orthographique de préfixes, suffixes et bases connus.

En pratique – À la suite d'un enseignement explicite et systématique du vocabulaire de la thématique à l'étude :

- Prendre conscience que la connaissance d'un préfixe, d'un suffixe ou de la base dans un mot écrit construit facilite sa compréhension (p. ex., **re**tour, **dé**faire; feuill**age**, fill**ette**)
- Reconnaître et utiliser un préfixe ou un suffixe fréquent dans des mots écrits construits (p. ex., **re**tour, **dé**faire; feuill**age**, fill**ette**)
- Reconnaître et utiliser une base fréquente dans des mots écrits construits (p. ex., **ami**tié, **écol**ier)

Connaissances et habiletés : Stratégies pour apprendre des mots

Développer des stratégies pour déterminer le sens des mots à l'oral et lors de la lecture de textes

En pratique – À la suite d'un enseignement explicite et systématique du vocabulaire de la thématique à l'étude :

- Décoder et comprendre des mots inconnus à partir de leurs graphèmes ainsi qu'en effectuant une analyse morphologique et structurelle du mot
- Mettre en application ses connaissances morphologiques pour mieux comprendre le sens des mots nouveaux. Par exemple, dans le mot **re**placer, le préfixe **re**- signifie « répétition »

Connaissances et habiletés : Caractéristiques des mots

Certains mots (les homonymes) ont des significations différentes dans des contextes différents même lorsque leur forme orale ou écrite demeure inchangée (p. ex., ferme). Lorsqu'elle ou il apprend des mots, l'élève doit faire le lien entre les diverses caractéristiques des mots pour en comprendre le sens. Les traits sémantiques expriment les ressemblances et les différences entre les mots, ce qui permet de faire le lien entre de nouveaux mots et les schémas de mots existants (mots appris précédemment par l'élève).

En pratique – À la suite d'un enseignement explicite et systématique du vocabulaire de la thématique à l'étude :

- Trier, catégoriser et classer les mots en fonction de leurs caractéristiques sémantiques

- Associer des mots nouveaux à des mots déjà connus ou enseignés au préalable en se basant sur leur signification
- Reconnaître que certains mots sont polysémiques (c.-à-d. qu'ils ont des sens multiples) et qu'ils peuvent recouper diverses parties du discours ou fonctions grammaticales (p. ex., « baguette » : « Il mange une baguette. », « Elle a pris sa baguette magique.»)
- En utilisant les mots avec flexibilité, de nouvelles significations s'ajoutent aux mots appris précédemment, ce qui enrichit le vocabulaire de l'élève

Connaissances et habiletés : Les mots du niveau 2

Les mots ont des rôles et des fonctions différents dans la langue parlée et écrite. Les mots du vocabulaire de niveau 1 se retrouvent fréquemment à l'oral. Ce sont les mots de base comme chien, manteau, regarder, dormir. Les mots du vocabulaire de niveau 2 (p. ex., poursuivre, précéder, rédiger et encombrant) se retrouvent plus souvent à l'écrit qu'à l'oral et sont utilisés dans de nombreux domaines. Ces mots doivent faire l'objet d'un enseignement explicite du vocabulaire. On trouve souvent des mots de niveau 2 dans les directives que doit suivre l'élève pour accomplir des tâches scolaires variées (illustrer, décrire, expliquer). Les mots du vocabulaire de niveau 3 (p. ex., écosystème, patrimoine et durabilité) sont généralement propres à une matière et ils sont utilisés moins fréquemment par l'élève, mais ils font régulièrement partie des thématiques évoquées en contexte scolaire (p. ex., sciences, mathématiques, biologie, musique, art dramatique).

En pratique :

- Utiliser les mots de niveau 2 enseignés explicitement dans divers contextes

Fluidité en lecture : Précision, rythme et prosodie

B2.8 lire avec fluidité des mots simples, des phrases courtes et des paragraphes dans une variété de textes, avec précision et à un rythme approprié, pour appuyer la compréhension et lire à haute voix avec expression.

Précisions

Notions fondamentales

La fluidité en lecture signifie la prosodie avec laquelle les textes sont lus. Elle se définit comme la capacité à lire les textes avec précision raisonnable, à un rythme naturel et avec une intonation appropriée. À mesure que la fluidité de l'élève devient plus naturelle, elle ou il lit avec intonation, en tenant compte de la ponctuation, ce qui libère des ressources cognitives et contribue à la compréhension du sens du texte. La fluidité de lecture ne se développe que lorsque l'élève arrive à décoder les mots avec une précision de 90 % ou plus et doit être mesurée à partir de textes connus, que l'élève est capable de lire de manière autonome. En retour, une lecture fluide, juste et expressive, favorise la compréhension de l'écrit.

Connaissances et habiletés : Lecture de mots précise et automatisée

Lire avec précision et rythme certains mots très familiers, des mots qui correspondent aux notions phonétiques enseignées de manière explicite et maîtrisées, ainsi que des mots fréquents, réguliers et irréguliers à l'écrit, en utilisant différentes habiletés, stratégies de décodage et connaissances

En pratique :

- Lire de façon automatisée des mots irréguliers ou réguliers à fréquence élevée présentés de façon isolée
- Utiliser les correspondances graphèmes-phonèmes et les régularités orthographiques enseignées pour lire avec précision et automaticité des mots non familiers ou moins fréquents présentés de façon isolée
- Lire (à voix haute), avec précision et automaticité, des textes qui contiennent une majorité de mots faciles à reconnaître ou qui peuvent être identifiés à l'aide des correspondances graphèmes-phonèmes et des régularités orthographiques enseignées (textes décodables)

Connaissances et habiletés : Lecture de phrases, de paragraphes et de textes avec rythme et intonation naturelle

Lire à voix haute des phrases simples avec un rythme de plus en plus régulier et une intonation de plus en plus naturelle

En pratique :

- Lire un texte décodable à haute voix avec automaticité, précision et à un rythme naturel qui favorise la compréhension
- Faire des pauses appropriées à la fin des phrases en respectant la ponctuation
- Lire à voix haute avec l'intonation appropriée au sens des phrases
- S'appuyer sur la rétroaction corrective immédiate et efficace de l'enseignante ou enseignant pour maintenir la compréhension en cours de lecture
    - Ajuster le rythme
    - Faire correspondre l'intonation au sens de la phrase
    - Relire certains passages
    - Repérer certaines erreurs et s'autocorriger

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-après pour prendre connaissance du contenu détaillé et obligatoire des connaissances et des habiletés que les élèves doivent démontrer à la fin de l'année. Pour une vue d'ensemble de ces apprentissages dans toutes les années d'études, veuillez consulter l'annexe B : 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 reconnaître et construire divers types et formes de phrases simples, y compris des phrases déclaratives, à la forme positive et négative.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Types et formes de phrases

Reconnaître et employer les quatre types de phrases et leurs formes

Types de phrases

Sensibilisation à la notion :

- Phrase interrogative
  Exemple : **Est-ce que** Noé mange une pomme**?**
- Phrase exclamative
  Exemple : **Quelle** belle journée**!**

Étude systématique :

- Phrase déclarative
  Exemple : Noé mange une pomme**.**

Formes de phrases

- Formes positive et négative
  Sensibilisation à la notion : Elle **ne** danse **pas** dans sa chambre.
  Étude systématique : Elle danse dans sa chambre.

Apprentissages linguistiques : Phrases complexes

Reconnaître et employer les phrases complexes

Phrases syntaxiques dans une phrase graphique

Sensibilisation à la notion :

- La coordination
  Exemple : Seph marche dans le parc **et** voit un chien.

Grammaire

B3.2 démontrer sa compréhension de la phrase de base et ses constituants, 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 pour démontrer sa compréhension de messages et communiquer du sens avec clarté.

Précisions

Apprentissages linguistiques : La phrase et ses constituants

La phrase

Sensibilisation à la notion :

- **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 : Elsa mange une pomme dans le salon.

Étude systématique :

- **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.

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

Sensibilisation à la notion :

- Répond à la question « De qui parle-t-on? » ou « De quoi parle-t-on dans la phrase? »
  Exemple : « De qui parle-t-on? <Jonas> aime bien l'école.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : <~~Jonas~~> aime bien l'école.
- Généralement placé devant le **prédicat**
  Exemple : <Jonas> **aime bien l'école.**

Éléments qui peuvent constituer un sujet de P

Sensibilisation à la notion :

- Groupe nominal
  Exemple : <Ma mère> pilote des avions.
- Pronom
  Exemple : <Elle> déguste son déjeuner.

Le prédicat de la phrase (prédicat de P)

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

Comment identifier le prédicat de P

Sensibilisation à la notion :

- Répond à la question « Qu'est-ce qu'on dit du sujet? »
  Exemple : Jonas <aime bien l'école>.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : Jonas <~~aime bien l'école~~>.
- Généralement placé après le sujet de P
  Exemple : **Jonas** <aime bien l'école>.

Éléments qui peuvent constituer un prédicat de P

Sensibilisation à la notion :

- Groupe du verbe (seule réalisation du prédicat de P)
  Exemple : Jonas <aime bien l'école>.

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

Sensibilisation à la notion :

- Précise la phrase
  Exemple : Jonas aime bien aller à l'école <régulièrement>.
- Constituant facultatif (peut être effacé)
  Exemple : Jonas aime bien aller à l'école <~~régulièrement~~>.
- Peut être déplacé
  Exemple : <Régulièrement>, Jonas aime bien aller à l'école.

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 :
  Nom seul
  Dét + nom : **Le cheval** trotte.

Étude systématique :

- **Le nom**
  - Propre ou commun
  - Simple ou composé
  - 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 : Aya (f.s.); Isabelle (nom propre); chat (m.s.); chien (nom commun)

Le déterminant

- Introduit un nom
- Situé à la gauche du nom
- Ne peut pas être effacé
- Varie souvent en genre et en nombre
- Exemple : **le** chien (m.s.)

Types de déterminants

Sensibilisation à la notion :

- Déterminants contractés : au (à + le), aux (à + les), du (de + le)
- Déterminants démonstratifs : ce
- Déterminants possessifs : mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses

Étude systématique :

- Déterminants définis : l', le, la, les
- Déterminants indéfinis : un, une, des

Les expansions du nom

Le groupe adjectival

- Précise le nom
- Peut être effacé

Sensibilisation à la notion :

- **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 : Le **gros** chat dort.

Groupe prépositionnel

- Formé d'une préposition et d'une expansion

Étude systématique :

- **La préposition** – Mot de liaison pour introduire un complément
  - Exemples :
    - **Lieu** : à, chez, dans, sur
    - **Moyen** : avec

Le pronom

Sensibilisation à la notion :

- 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, le tien, la tienne, le sien, la sienne

Le groupe du verbe

- Son noyau est un verbe conjugué
- Peut être un verbe seul ou un verbe accompagné d'expansions
- Exemples de constructions du groupe du verbe :
  Verbe seul : Le chat **dort**.

Sensibilisation à la notion :

La conjonction

- Invariable
- N'occupe aucune fonction syntaxique
- De coordination ou de subordination
- Exemples : et, ou, car, parce que

Apprentissages linguistiques : Orthographe grammaticale

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

Sensibilisation à la notion :

- **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
- **Le nom et son nombre**
  - Le nombre est assigné par le contexte de la phrase
    - Le singulier
    - Le pluriel
  - **Règle générale :** Ajout d'un **s**
- **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 : **les** (p.) abeilles (f.p.)

L'accord de l'adjectif

- Dans le groupe nominal
- Lorsqu'il est noyau du groupe ayant la fonction d'attribut du sujet.
- Exemples : le (m.s.) **gros** (m.s.) chat (m.s.); une (f.s.) **longue** (f.s.) queue (f.s.); un (m.s.) film (m.s.) **intéressant** (m.s.)

Sensibilisation à la notion :

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**
  - 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
- **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

Apprentissages linguistiques : Conjugaison

Reconnaître et mettre en application la conjugaison en contexte de production

Sensibilisation à la notion :

- L'infinitif présent comme forme lexicalisée du verbe (celle apparaissant dans les dictionnaires)
  Exemples : Manger; Finir; Prendre; Faire
- La distinction des verbes à l'infinitif présent des autres formes du même verbe
  Exemple : Manger – J'ai mangé une pomme.
- La distinction des formes simples et composées des verbes
  Exemples : Je mange / J'ai mangé
- L'usage des verbes à l'infinitif présent en contexte
  Exemple : J'aime **manger** des pommes.
- La distinction du radical (le sens du verbe) et de la terminaison (le temps, le mode, la personne) des verbes adoptant une forme simple
  Exemples : Je mang**e;** Nous mange**ons**
- La structure morphologique et la valeur (temporelle, aspectuelle, modale) des verbes au **présent de l'indicatif**
  Exemple : Mon frère **tond** la pelouse.
- 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)
  j'**ai**
  tu a**s**
  il / elle / on **a**
  nous av**ons**
  vous av**ez**
  ils / elles **ont**
- 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 structure morphologique et la valeur des **verbes** au **futur proche**
  Exemple : Je **vais inventer** une nouvelle recette pour le déjeuner.
- 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.

Apprentissages linguistiques : Grammaire du texte

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

Sensibilisation à la notion :

- Respecter **l'unité du sujet** : le texte traite d'un seul thème et présente des informations qui y sont liées.

Étude systématique :

- 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 d'un chat mignon hier, tu as un nouveau vélo, n'est-ce pas? »

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 :

- Pronom personnel
  Exemple : Le garçon marche. **Il** a une balle.

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

Sensibilisation à la notion :

- 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
- Exemples : premièrement, deuxièmement

Étude systématique :

- Utiliser des marqueurs de relation pour établir des liens ou des rapports logiques entre deux idées ou deux phrases.
  Exemples : hier, aujourd'hui, demain
- 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

Sensibilisation à la notion :

- Le sens et l'identification des mots de la même famille morphologique
  Exemples : saut, sauter, sursauter

Apprentissages linguistiques : Figures de style

Reconnaître le rôle des figures de style et les employer

Sensibilisation à la notion :

- Comparaisons, métaphores, expressions figurées
  Exemple de comparaison : Son visage est **rouge comme une tomate.**

Ponctuation et majuscules

B3.3 mettre en application sa compréhension de la signification et de la fonction de la ponctuation et des majuscules pour communiquer clairement du sens, y compris l'utilisation de la majuscule au début de la phrase et pour les noms propres, et de la ponctuation appropriée à la fin de la phrase.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Ponctuation et majuscules

Employer la majuscule

Sensibilisation à la notion :

- Pour les peuples, les pays et les provinces
  Exemples : Autochtones, Canada, Ontario

Étude systématique :

- En début de phrase graphique
  Exemple : Je marche dans la forêt.
- Pour les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages
  Exemples : Eugène, Pompi, Dory

La ponctuation

Étude systématique :

- **Les points**
  - Pour identifier et utiliser les signes de ponctuation forte qui marquent la fin d'une phrase graphique
    Exemple : le point

Sensibilisation à la notion :

- **Les points**
  - Pour identifier et utiliser les signes de ponctuation forte qui marquent la fin d'une phrase graphique
    Exemples : le point d'interrogation, le point d'exclamation
- **L'apostrophe**
  - Pour l'élision d'une voyelle ou d'un **h** muet
    Exemples : l'arbre; l'harmonie
- **La virgule**
  - Pour indiquer l'ajout de groupes de mots (énumération)
    Exemple : J'ai acheté des fruits, des légumes, du lait et du pain au supermarché.

C. Compréhension : Comprendre des textes et y réagir

Attentes

À la fin de la 1re année, 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 des textes courts et simples en utilisant sa connaissance des mots, de la grammaire, des mots de liaison et de la structure des phrases, et ses connaissances antérieures.

Formes de discours et genres de textes

C1.2 reconnaître des formes simples de discours narratif, descriptif, incitatif et poétique/ludique, et des genres de textes qui leur sont associés.

Organisateurs textuels et caractéristiques de textes

C1.3 reconnaître quelques organisateurs textuels associés à diverses formes de discours, y compris la structure séquentielle et l'ordre chronologique, ainsi que des caractéristiques de textes, incluant les illustrations, les symboles et les titres, et expliquer la façon dont ils favorisent 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 démontrer sa compréhension de la relation entre le texte et ses éléments visuels simples, y compris les illustrations, les graphiques et les images.

Figures de style

C1.5 reconnaître quelques éléments stylistiques simples, y compris la voix, le choix de mots, les régularités lexicales et la structure des phrases, et décrire leur contribution à la communication du sens.

Point de vue

C1.6 repérer le point de vue de la narratrice ou du narrateur dans une variété de textes et suggérer un autre point de vue pour raconter l'histoire.

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 utiliser ses connaissances antérieures, y compris les connaissances acquises à partir d'expériences personnelles et ses connaissances textuelles, qui pourront être utilisées pour comprendre le sujet de nouveaux textes.

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

C2.2 déterminer les intentions visées par l'interaction avec des textes, y compris le plaisir de lire ou la recherche d'information.

Vérification de la compréhension : Faire des prédictions et les confirmer

C2.3 faire des prédictions à partir de ses connaissances antérieures, des caractéristiques textuelles et des preuves tirées du texte.

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

C2.4 utiliser des stratégies, y compris la relecture, la visualisation et le questionnement pour vérifier sa compréhension de textes simples, incluant des textes d'autrices et auteurs de l'Ontario français.

Vérification de la compréhension : Établir des liens

C2.5 établir des liens entre les idées exprimées dans des textes simples, ses propres connaissances et expériences vécues, les idées véhiculées par d'autres textes familiers et le monde qui l'entoure.

Résumé : Repérer l'information pertinente et tirer des conclusions

C2.6 repérer l'information importante véhiculée dans un texte simple, y compris l'idée principale.

Réflexion sur son apprentissage

C2.7 déterminer les stratégies qui ont favorisé sa compréhension de textes, y compris l'activation des connaissances antérieures et la visualisation.

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 sujets sont véhiculés et traités dans des textes variés, 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 reconnaître des procédés littéraires simples, y compris la rime, l'allitération et les onomatopées, et décrire leur contribution à la communication du sens.

Inférences

C3.2 faire des inférences simples à partir d'information et d'idées explicites et implicites pour comprendre des textes simples.

Analyse de textes

C3.3 analyser des textes simples, y compris des textes descriptifs, narratifs, incitatifs et poétiques/ludiques, en repérant l'information et les événements d'importance ainsi que la structure séquentielle des textes.

Analyse des éléments culturels des textes

C3.4 reconnaître quelques éléments culturels véhiculés dans divers textes, incluant des symboles et des valeurs, et expliquer les façons dont ces éléments contribuent à la construction du sens.

Perspectives dans les textes

C3.5 déterminer les perspectives explicites et implicites véhiculées dans un texte, et décrire comment ces perspectives pourraient influencer les destinataires.

Analyse et réaction

C3.6 exprimer ses pensées et ses sentiments sur des idées présentées dans des textes, y compris des idées relatives à la diversité, à l'inclusion et l'accessibilité.

Contextes autochtones

C3.7 déterminer quelques façons dont des textes créés par des individus, communautés, groupes ou nations des Premières Nations, métis ou inuit communiquent de l'information au sujet des périodes historiques, des expériences culturelles et des événements, et établir des liens entre ces textes et des expériences vécues actuelles.

Réflexion sur son apprentissage

C3.8 déterminer les habiletés de la pensée qui ont favorisé sa compréhension des textes simples.

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

Attentes

À la fin de la 1re année, l'élève doit pouvoir :

D1. Développement d'idées et organisation de contenu

planifier et 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 de divers textes simples qu'elle ou il planifie de rédiger.

Développement des idées

D1.2 générer des idées concernant des sujets donnés ou de son choix, en utilisant des stratégies simples et en ayant recours à diverses ressources, y compris ses expériences vécues et ses apprentissages dans d'autres matières.

Recherche

D1.3 rassembler de l'information et du contenu pertinents sur un sujet en utilisant une source unique.

Organisation du contenu

D1.4 trier et ordonner ses idées et l'information recueillie, en tenant compte de la forme de discours et du genre de texte à utiliser.

Réflexion sur son apprentissage

D1.5 déterminer les stratégies lui ayant servi à développer ses idées en vue de la création de textes.

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 ébauches de textes simples et courts relevant 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, incluant des textes narratifs, descriptifs et incitatifs, en utilisant une gamme de médias, de stratégies et d'outils.

Écriture scripte

D2.2 écrire des lettres et des mots en écriture scripte, avec une forme, une taille, un emplacement et un espacement appropriés.

Voix de l'élève

D2.3 démontrer l'utilisation d'une voix personnelle dans ses textes, en mettant l'accent sur l'emploi des mots qui expriment ses pensées, ses sentiments et ses opinions sur le sujet.

Point de vue et perspectives

D2.4 déterminer le point de vue de ses textes, incluant la première personne.

Correction et relecture

D2.5 apporter des modifications simples aux ébauches de textes en portant attention aux erreurs relatives aux majuscules, à la ponctuation et à l'orthographe.

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 des techniques simples, pour obtenir l'effet recherché.

Publication et présentation de textes

D3.2 présenter des textes de sa propre création en utilisant les stratégies appropriées, y compris la lecture à haute voix, avec expression.

Réflexion sur son apprentissage

D3.3 déterminer une stratégie qui s’est avérée utile lors de la présentation de ses textes.

Français, 2e année

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 toutes les années d'études du programme-cadre 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 de la 2e année, 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 de la 2e année, en lien avec l’apprentissage des domaines d’étude B, C et D, l’élève doit pouvoir :

Communication réceptive et expressive

A1.1 déterminer des façons dont les compétences transférables peuvent être utilisées pour appuyer la communication dans divers contextes culturels, sociaux, langagiers et propres à une matière, 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 démontrer sa compréhension des façons dont les compétences transférables l’aident à développer sa voix et à s’exprimer, et à participer activement à son apprentissage.

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 de la 2e année, en lien avec l’apprentissage des domaines d’étude B, C et D, l’élève doit pouvoir :

Citoyenneté numérique

A2.1 démontrer sa compréhension de 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 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 recueillir, évaluer et utiliser de l’information, en tenant compte de diverses perspectives, pour développer ses connaissances et démontrer son apprentissage.

Formes de discours, conventions et techniques

A2.4 démontrer sa compréhension des formes de discours, des conventions et des techniques associées aux textes numériques et médiatiques, et mettre en application cette compréhension lors de l'analyse des textes.

Médias, destinataires et production de textes

A2.5 démontrer sa compréhension de l'interrelation entre la forme de discours, le contenu, le contexte, les destinataires et la créatrice ou le créateur d'un texte.

Innovation et design

A2.6 utiliser des outils numériques et médiatiques pour soutenir les étapes d'un processus de design et pour élaborer des solutions créatives en réponse à des défis authentiques 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 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 de la 2e année, en lien avec l'apprentissage des domaines d'étude B, C et D, l'élève doit pouvoir :

Apprentissage interdisciplinaire et intégré

A3.1 mettre en application ses connaissances et ses habiletés développées dans le présent programme-cadre pour soutenir son apprentissage dans d'autres matières et déterminer quelques façons d'utiliser cet apprentissage dans la vie quotidienne.

Identité et communauté

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

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

A3.3 déterminer 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 de la 2e année, 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 utiliser des habiletés d'écoute efficace, notamment poser des questions pertinentes, reformuler ce qui a été dit et manifester de l'intérêt dans des contextes formels et informels comme les conversations et diverses activités en salle de classe et à diverses fins.

Stratégies d'écoute pour favoriser la compréhension

B1.2 repérer et utiliser diverses stratégies avant, pendant et après l'écoute de messages, pour comprendre l'information communiquée de façon orale et non verbale, et reconnaître les situations dans lesquelles un message est difficile à comprendre.

Intentions de la communication orale et stratégies

B1.3 déterminer l'intention et l'auditoire pour la communication orale dans des contextes formels et informels et utiliser des stratégies appropriées, y compris parler à tour de rôle et se concentrer sur le sujet, pour communiquer de façon claire et cohérente.

Stratégies 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 démontrer sa compréhension de la manière dont ces stratégies peuvent contribuer au sens des messages.

Choix de mots et syntaxe dans la communication orale

B1.5 choisir et utiliser des mots appropriés, y compris des mots appris récemment, la grammaire et des phrases cohérentes, lors de la communication orale et la communication des idées 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 de l'écriture de textes.

Contenus d'apprentissage

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

Veuillez consulter les sections « Précisions » ci-après pour prendre connaissance du contenu détaillé et obligatoire des connaissances et des habiletés que les élèves doivent démontrer à la fin de l'année. Pour une vue d'ensemble de ces apprentissages de la 1re à la 4e année, veuillez consulter l'Annexe A : Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1re à la 4e année, attente B2.

Lecture et orthographe au niveau des mots : Mise en application de ses connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes

B2.1 mettre en application ses connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes consolidées, en utilisant la fusion des phonèmes pour lire des mots, et en utilisant la segmentation des phonèmes pour orthographier des mots de plus en plus complexes, monosyllabiques et polysyllabiques, phonétiquement réguliers, de façon isolée et dans des contextes textuels variés, et utiliser la comparaison pour corriger les approximations.

Précisions

Notions fondamentales

L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes (soit la relation entre les lettres [graphèmes] de la langue écrite et les sons distinctifs [phonèmes] de la langue orale) s'appuie sur la conscience phonémique et la maîtrise du principe alphabétique.

Remarque :

Les symboles encadrés par des barres obliques (p. ex. /ɔ̃/) représentent la transcription phonétique des sons du français conformément à l'alphabet phonétique international (API). Chaque symbole correspond à un seul son.

Connaissances et habiletés : Correspondances graphèmes-phonèmes

Appliquer les connaissances enseignées dans le contenu d'apprentissage B2.1 relatives aux correspondances graphèmes-phonèmes pour lire avec précision et pour orthographier des mots

En pratique :

- Étude systématique des correspondances entre des graphèmes complexes (2 ou 3 lettres) et des sons vocaliques et consonantiques courants et constants :
    - au, eau = /o/
    - ou = /u/
    - eu = /œ/
    - ai, ei = /ɛ/
    - er = /e/
    - oi = /wa/
    - ch = /ʃ/
    - qu = /k/
    - gu = /g/ devant e, i et y
    - gn = /ɲ/
    - an, en = /ã/
    - in = /ẽ/
    - on = /õ/
    - un = /œ̃/
    - ain, ei = /ẽ/
- Étude systématique des correspondances entre les graphèmes complexes et les semi-consonnes
    - oin = /wẽ/ (oi + in = /wẽ/)
    - ion = /jõ/ (ionn(e) = /jõn/) (i + on = jõ)
    - ien = /jẽ/ (ienne = /jẽn/) (/i/ + /ẽ/ et /jẽ/)
    - ail, aille = /aj/ (ouil, ouille = /uj/) (ei, eille = /ɛj/); (euil, euille = /œj/)

Correspondances graphèmes-phonèmes contextuelles

- Étude systématique : associer le phonème correspondant à un graphème contextuel
    - <g> suivi de <e>, <i>, <y> = /ʒ/ (p. ex., girafe = /ʒiʀaf/);
    - <c> suivi de <e>, <i>, <y> = /s/ (p. ex., citron = /sitʀõ);
    - <s> entre 2 lettres voyelles = /z/ (p. ex., poison = /pwazõ/);
    - <ss> = /s/ (p. ex., tasse = /tas/)
    - <t> suivi de <i> + autre voyelle = /s/ (p. ex., récréation = /rekʀeasjõ/)
- Étude systématique : associer les phonèmes correspondant au graphème <x>
    - <x> = /s/ di**x**
    - <x> = /z/ di**x**ième
    - <x> = /ks/ ta**xi**
    - <x> = /gz/ e**x**ercice
- Étude systématique : reconnaître qu'en français, le <e> en fin de mot est muet; en lecture, l'élève oralise le son de la consonne qui précède le <e> muet; en orthographe, l'élève ajoute la

lettre <e> lorsque le mot se termine par un son consonantique (p. ex., bana**ne** = /bana**n**/; tu**be** = /ty**b**/; lour**de** = /luʀ**d**/; tuli**pe** = /tyli**p**/; fui**te** = /fɥi**t**/)

- Étude systématique : reconnaître qu'en français, la majorité des consonnes en fin de mot sont muettes (p. ex., peti**t** = /peti/**;** lou**p** = /lu/; lour**d** = /luʀd/)
- Mots écrits contenant les correspondances graphèmes-phonèmes enseignées
- Mots écrits de 1 ou plusieurs syllabes, à structures syllabiques variées, présentés de façon isolée ou en contexte de phrases ou de textes

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

B2.2 mettre en application ses connaissances orthographiques, y compris celles relatives à la loi de position, pour faire un choix orthographique ou prononcer correctement un mot lors de la lecture.

Précisions

Notions fondamentales

Les correspondances graphèmes-phonèmes peuvent varier selon le contexte orthographique, c'est-à-dire selon les lettres qui précèdent <ll> entre i et une autre voyelle; <s> = /z/ entre 2 voyelles) ou qui suivent ce graphème (<c>/<g> devant e, i et y; c/g devant a, o, u). L'apprentissage des régularités orthographiques contextuelles les plus fréquentes et les plus constantes guide l'élève quant au choix de phonème lorsqu'elle ou il lit un mot, et quant au choix du graphème le plus approprié pour représenter un phonème donné lorsqu'elle ou il orthographie un mot**.**

Connaissances et habiletés : Régularités orthographiques contextuelles

Connaître les régularités orthographiques contextuelles et les mettre en application pour lire et orthographier des mots

En pratique :

- Connaître et utiliser certaines régularités orthographiques pour écrire des mots (exemples)
  - les voyelles nasales suivies de <m>, <b> et <p> s'écrivent avec <m> (p. ex., bambou, emmener, timbre, ombre)
  - à l'exception du mot bonbon (duplication du mot bon)
- <g> et <c> doux
  - Devant <e>, <i> et <y> :
    - le graphème <c> représente le phonème /s/ (p. ex., cerise, citron, cygne)
    - le graphème <g> représente le phonème /ʒ/ (p. ex., girafe, bougie, page)
- <g> et <c> dur
  - Devant /a/, /o/, /u/

- le graphème <c> représente le phonème /k/ (car, colle, cuve)
- le graphème <g> représente le phonème /g/ (p. ex., gare, gomme, déguster)

Particularités :

- Pour représenter le phonème /g/ devant <e>, <i> ou <y>, le graphème <g> s'écrit toujours <gu> (p. ex., guenon, guimauve guider, Guy)
- Pour représenter le phonème /s/ avec le graphème <c> devant <a>, <o> et <u>, le <ç> est utilisé (p. ex., ça, garçon, reçu)
- Le phonème /œ/ suivi d'une consonne s'écrit presque toujours <eu> (p. ex., /flœʀ/ = fleur; /mœbl/ = meuble)
- Le phonème /s/ entre 2 voyelles orales s'écrit fréquemment <ss> (p. ex., /pasaʒ/ = passage; /glise/ = glisser; /paʀɛsø/ = paresseux)
- Le phonème /o/ en position finale s'écrit fréquemment <au> ou <eau> (p. ex., /nwajo/ = noy**au**; /mãto/ = mant**eau**); le graphème <o> représente fréquemment le phonème /ɔ/ (p. ex., octobre, policier)

- Les mots qui se terminent par un son consonantique s'écrivent avec un <e> muet (p. ex., /tyb/ = tube; /vid/ = vide; /flyt/ = flûte; /pʀyn/ = prune) à l'exception des graphèmes <r> = mur, <c> = sec, <s> = autobus et <x> = dix

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

B2.3 développer et mettre en application sa connaissance du sens des mots et des composantes des mots, comme les bases, les préfixes fréquents et les suffixes, pour lire et orthographier des mots.

Précisions

Notions fondamentales

Les connaissances morphologiques concernent les connaissances relatives aux règles qui régissent les plus petites unités de sens contenues dans les mots, les **morphèmes**. Les habiletés morphologiques font référence à la capacité à transformer les mots pour nuancer les propos et à analyser les morphèmes des mots pour en comprendre le sens.

- Les morphèmes libres sont porteurs de sens à eux seuls et ne peuvent être divisés en éléments plus petits sans en perdre le sens (p. ex., /myʀ/ mur; /ʒon/ jaune); ils contiennent un seul morphème : la **base**.
- **Certains mots** peuvent être divisés en éléments auxquels on peut attribuer un sens : la base et les affixes. On dit que ces mots sont construits. Les **affixes dérivationnels** modifient le sens de la base. Les **préfixes** sont des affixes placés devant la base (p. ex., **re**- = « à nouveau », comme dans **re**faire). Les **suffixes** sont des affixes placés après la base (p. ex., -**age** = « action ou

résultat » comme dans lav**age**); ces derniers peuvent également entraîner un changement dans la classe de mots (p. ex., copie = copi**er**, copi**age,** copi**able**).

L'élève apprend que les mots sont constitués de bases qui véhiculent un sens et peuvent être modifiés par des préfixes et des suffixes, ce qui entraîne un changement de sens du mot. L'élève découvre la possibilité de segmenter les mots en morphèmes qu'elle ou il peut reconnaître et d'appliquer ses connaissances morphologiques pour orthographier et lire des mots plus longs et plus complexes.

Connaissances et habiletés : Préfixes

- **Ajouter, retirer ou manipuler** quelques préfixes courants dans des mots pour changer le sens d'un mot (faire, **re**faire, **dé**faire)
- Démontrer une compréhension du sens de ces préfixes

En pratique :

- Préfixes **courants** à l'oral et à l'écrit (p. ex., <re>, <dé>, <in>)
  Attirer l'attention des élèves sur la représentation écrite associée au sens de chaque préfixe (p. ex., <dé> = « action inverse »)
- **Identification**
  - **À l'oral et à l'écrit**, repérer le préfixe commun dans une liste de mots (p. ex., **re**faire, **re**tourner, **re**partir); expliquer le sens du préfixe
- **Ajout**
  - **À l'oral et à l'écrit,** ajouter un préfixe à un mot et prononcer le mot (p. ex., <re> + faire = **re**faire; <dé> + faire = **dé**faire); expliquer le changement de sens du mot
- **Suppression**
  - **À l'oral et à l'écrit,** enlever un préfixe d'un mot et prononcer le mot qui reste (p. ex., **re**faire - <re> = faire); expliquer le changement de sens du mot
- **Substitution**
  - **À l'oral et à l'écrit,** échanger un préfixe par un autre préfixe dans un mot et prononcer le nouveau mot (p. ex., **dé**faire - <dé> + <re> = **re**faire); expliquer que le sens du mot a changé

Connaissances et habiletés : Suffixes

Ajouter, retirer ou manipuler certains suffixes fréquents dans des mots. Démontrer une compréhension du sens de ces suffixes.

En pratique :

- **Identification**
  - **À l'oral et à l'écrit**, repérer le suffixe partagé dans une liste de mots et en comprendre le sens (p. ex., maisonn**ette**, fill**ette**, fourch**ette**; ette = diminutif)

- **Ajout**
  - **À l'oral et à l'écrit,** ajouter un suffixe à un mot et prononcer le mot (p. ex., fleur + <iste> = fleur**iste**; <fille> + <ette> = ill**ette**); expliquer que le sens a changé
  - Reconnaître lorsque l'ajout d'un suffixe change la classe de mots (p. ex., fleur [nom] = fleur**ir** [verbe])
- **Suppression**
  - **À l'oral et à l'écrit,** enlever un suffixe dans un mot et prononcer le mot qui reste (p. ex., fleur**iste** - <iste> = fleur); expliquer que le sens a changé
  - Reconnaître lorsque la suppression d'un suffixe change la classe du mot qui reste (p. ex., fleur**ir** [verbe] = fleur [nom])
- **Substitution**
  - **À l'oral et à l'écrit,** échanger un suffixe par un autre suffixe dans un mot et prononcer le nouveau mot (p. ex., fleur**iste** = fleur**ir**); expliquer que le sens a changé
  - Reconnaître lorsque la substitution d'un suffixe change la catégorie du mot qui reste (p. ex., fleur**ir** [verbe] = fleur**iste** [nom])

Connaissances et habiletés : Base

- **Repérer, produire et manipuler** des mots appartenant à la même **famille morphologique** (ayant la même **base**)
- Démontrer sa compréhension du sens partagé par ces mots

En pratique :

- **Identification**
  - **À l'oral et à l'écrit**, associer des mots qui appartiennent à la même famille morphologique que la base; comprendre et expliquer le sens partagé par ces mots
  - **À l'oral et à l'écrit**, compléter une liste de mots appartenant à la même famille morphologique que la base (p. ex., fleur, fleuriste, fleurir); comprendre et expliquer le sens partagé par ces mots
  - **À l'oral et à l'écrit**, repérer la base partagée par une liste de mots d'une même famille morphologique et la présence d'affixes (p. ex., pomme, pommier, pommette, pomiculteur); comprendre et expliquer le sens partagé par ces mots
- **Catégorisation**
  - **À l'oral et à l'écrit,** trouver le mot qui n'est pas à sa place (intrus) dans une suite de mots (p. ex., fleur, pomme, fleurir); comprendre et expliquer ce qui distingue l'intrus des autres mots au regard du sens et en quoi les autres mots sont associés

Vocabulaire

B2.4 démontrer sa compréhension du sens de divers mots, acquérir et utiliser le vocabulaire explicitement enseigné dans divers contextes, y compris le vocabulaire propre à d'autres matières, et développer et mettre en application sa connaissance de la morphologie pour analyser et comprendre des mots nouveaux en contexte.

Précisions

Notions fondamentales

Le développement de la connaissance du vocabulaire est le processus d'acquisition de nouveaux mots et de la compréhension de leur signification tant sur le plan réceptif qu'expressif.

Le vocabulaire réceptif est constitué des mots que l'élève comprend lorsqu'elle ou il les entend ou les lit et le vocabulaire expressif est constitué des mots que l'élève utilise lorsqu'elle ou il parle ou écrit. L'élève comprend le sens, l'usage et la forme des mots; le vocabulaire de l'élève s'enrichit à mesure qu'elle ou il apprend à reconnaître les associations entre les mots nouveaux. Le vocabulaire est développé à la fois par l'enseignement explicite des mots et par l'apprentissage implicite, en travaillant avec la langue orale et les textes écrits dans divers contextes.

L'élève met en application sa compréhension du fait que les mots sont composés de morphèmes, qui servent d'unités de sens à l'intérieur du mot, et utilise ses connaissances des morphèmes pour soutenir leur compréhension du sens des mots.

Connaissances et habiletés : Connaissances morphologiques au service du développement du vocabulaire

- Comprendre le sens d'un nouveau mot lorsqu'un préfixe ou un suffixe connu est ajouté à une base connue.
- Déterminer le sens des mots à partir de la représentation orthographique de préfixes, suffixes et bases connus.

En pratique – À la suite d'un enseignement explicite et systématique du vocabulaire de la thématique à l'étude :

- Prendre conscience que la connaissance d'un préfixe, d'un suffixe ou de la base dans un mot écrit construit facilite sa compréhension (p. ex., **re**tour, **dé**faire; feuill**age**, fill**ette**)
- Reconnaître et utiliser un préfixe ou un suffixe fréquent dans des mots écrits construits (p. ex., **re**tour, **dé**faire; feuill**age**, fill**ette**)
- Reconnaître avec aisance une base fréquente dans des mots écrits construits (p. ex., **ami**tié, **écol**ier)

Connaissances et habiletés : Stratégies pour apprendre des mots

Développer des stratégies pour déterminer le sens des mots à l'oral et lors de la lecture de textes

En pratique – À la suite d'un enseignement explicite et systématique du vocabulaire de la thématique à l'étude :

- Décoder et comprendre des mots inconnus à partir de leurs graphèmes ainsi qu'en effectuant une analyse morphologique et structurelle du mot
- Mettre en application ses connaissances morphologiques pour mieux comprendre le sens des mots nouveaux. Par exemple, dans le mot **dé**placer, le préfixe **dé**- signifie « changer ».

Connaissances et habiletés : Caractéristiques des mots

Certains mots (les homonymes) ont des significations différentes dans des contextes différents même lorsque leur forme orale ou écrite demeure inchangée (p. ex., ferme). Lorsqu'elle et il apprend des mots, l'élève doit faire le lien entre les diverses caractéristiques des mots pour en comprendre le sens. Les traits sémantiques expriment les ressemblances et les différences entre les mots, ce qui permet de faire le lien entre de nouveaux mots et les schémas de mots existants (mots appris précédemment par l'élève).

En pratique – À la suite d'un enseignement explicite et systématique du vocabulaire de la thématique à l'étude :

- Trier, catégoriser et classer les mots en fonction de leurs caractéristiques sémantiques
- Associer des mots nouveaux à des mots déjà connus ou enseignés au préalable en se basant sur leur signification
- Reconnaître que certains mots sont polysémiques (c.-à-d. qu'ils ont des sens multiples) et qu'ils peuvent recouper diverses parties du discours ou fonctions grammaticales (p. ex., « café » : « Ma mère achète un café et un sac de café au café Chez Louise. »)
- En utilisant les mots avec flexibilité, de nouvelles significations s'ajoutent aux mots appris précédemment, ce qui enrichit le vocabulaire de l'élève

Connaissances et habiletés : Les mots du niveau 2

Les mots ont des rôles et des fonctions différents dans la langue parlée et écrite. Les mots du vocabulaire de niveau 1 se retrouvent fréquemment à l'oral. Ce sont les mots de base comme chien, manteau, regarder, dormir. Les mots du vocabulaire de niveau 2 (p. ex., poursuivre, précéder, rédiger et encombrant) se retrouvent plus souvent à l'écrit qu'à l'oral et sont utilisés dans de nombreux domaines. Ces mots doivent faire l'objet d'un enseignement explicite du vocabulaire. On trouve souvent des mots de niveau 2 dans les directives que doit suivre l'élève pour accomplir des tâches scolaires variées (illustrer, décrire, expliquer). Les mots du vocabulaire de niveau 3 (p. ex., écosystème, patrimoine et durabilité) sont généralement propres à une matière et ils sont utilisés moins fréquemment par l'élève,

mais ils font régulièrement partie des thématiques évoquées en contexte scolaire (p. ex., sciences, mathématiques, biologie, musique, art dramatique).

En pratique :

- Utiliser les mots de niveau 2 enseignés explicitement dans divers contextes

Fluidité en lecture : Précision, rythme et prosodie

B2.5 lire avec fluidité des mots, des phrases et des paragraphes dans des textes variés, avec précision et à un rythme approprié, pour appuyer la compréhension et lire à voix haute avec expression et intonation.

Précisions

Notions fondamentales

La fluidité en lecture signifie la prosodie avec laquelle les textes sont lus. Elle se définit comme la capacité à lire les textes avec précision raisonnable, à un rythme naturel et avec une intonation appropriée. À mesure que la fluidité de l'élève devient plus naturelle, elle ou il lit avec intonation, en tenant compte de la ponctuation, ce qui libère des ressources cognitives et contribue à la compréhension du sens du texte. La fluidité de lecture ne se développe que lorsque l'élève arrive à décoder les mots avec une précision de 90 % ou plus et doit être mesurée à partir de textes connus, que l'élève est capable de lire de manière autonome. En retour, une lecture fluide, juste et expressive, favorise la compréhension de l'écrit.

Connaissances et habiletés : Lecture de mots précise et automatisée

Lire avec précision et rythme certains mots familiers, des mots qui correspondent aux notions phonétiques enseignées de manière explicite et maîtrisées, ainsi que des mots fréquents, réguliers et irréguliers à l'écrit, en utilisant différentes habiletés, stratégies de décodage et connaissances

En pratique :

- Lire de façon automatisée des mots irréguliers ou réguliers à fréquence élevée, présentés isolément qui ont été enseignés de manière explicite et maîtrisés
- Utiliser les correspondances graphèmes-phonèmes et les régularités orthographiques enseignées pour lire avec précision et automaticité des mots non familiers ou moins fréquents présentés de façon isolée
- Lire (à voix haute), avec précision et automaticité, les mots contenus dans une variété de textes qui contiennent des mots et des phrases correspondant aux règles enseignées de manière explicite

Connaissances et habiletés : Lecture de phrases, de paragraphes et de textes avec rythme et intonation naturelle

Lire à voix haute des phrases plus longues et des paragraphes avec un rythme régulier et une intonation naturelle

En pratique :

- Utiliser ses connaissances des groupes de mots dans les phrases et de la ponctuation pour faire des pauses appropriées à l'intérieur et à la fin des phrases
- Lire à voix haute avec l'intonation appropriée au sens des phrases et des paragraphes
- Prendre des mesures pour maintenir la compréhension en cours de lecture
    - Ajuster le rythme
    - Faire correspondre l'intonation au sens du texte
    - Relire certains passages
    - Repérer certaines erreurs et s'autocorriger

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-après pour prendre connaissance du contenu détaillé et obligatoire des connaissances et des habiletés que les élèves doivent démontrer à la fin de l'année. Pour une vue d'ensemble de ces apprentissages dans toutes les années d'études, veuillez consulter l'annexe B : 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 reconnaître et construire des phrases déclaratives, interrogatives et exclamatives, y compris des phrases composées liées par une conjonction de coordination.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Types et formes de phrases

Reconnaître et employer les quatre types de phrases et leurs formes

Types de phrases

Sensibilisation à la notion :

- Phrase impérative
  Exemple : **Mange** ta collation.

Étude systématique :

- Phrase déclarative
  Exemple : Noé et Félix mangent une pomme**.**
- Phrase interrogative
  Exemple : **Pourquoi** Noé et Félix mangent-ils une pomme**?**
- Phrase exclamative
  Exemple : **Quelle** belle journée**!**

Formes de phrases

- Formes positive et négative
  Étude systématique : Il **ne** donne **pas** de bonbons.
  Approfondissement : Il donne un bonbon.

Apprentissages linguistiques : Phrases complexes

Reconnaître et employer les phrases complexes

Phrases syntaxiques dans une phrase graphique

Étude systématique :

- La coordination
  Exemple : Martin chante une chanson **et** son camarade danse.

Grammaire

B3.2 démontrer sa compréhension de la phrase de base et ses constituants, 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 pour démontrer sa compréhension de messages et communiquer du sens avec clarté.

Précisions

Apprentissages linguistiques : La phrase et ses constituants

La phrase

Sensibilisation à la notion :

- **La phrase graphique incluant la phrase syntaxique –** Une phrase graphique peut être composée de plus d'une phrase syntaxique.
  Exemple : Joana regarde dehors et elle voit un oiseau.

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 : Elsa mange une pomme dans le salon.
- **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.

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

Sensibilisation à la notion :

- Groupe de mots encadré par **C'est**… **qui** ou **Ce sont**… **qui**
  Exemple : **Ce sont** <les jeunes> **qui** jouent au ballon dans la cour d'école.
- Groupe de mots qui peut être remplacé par un pronom
  Exemple : **Les jeunes** jouent au ballon dans la cour d'école. → **Ils** jouent au ballon dans la cour d'école.

Étude systématique :

- Répond à la question « De qui parle-t-on? » ou « De quoi parle-t-on dans la phrase? »
  Exemple : « De qui parle-t-on? » <Les jeunes> jouent au ballon dans la cour d'école.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : <~~Les jeunes~~> jouent au ballon dans la cour d'école.
- Généralement placé devant le **prédicat**
  Exemple : <Les jeunes> **jouent au ballon** dans la cour d'école.

Éléments qui peuvent constituer un sujet de P

Étude systématique :

- Groupe nominal
  Exemple : <Elias et Lila> jouent au soccer avec leurs amis.
- Pronom
  Exemple : <Ils> sont excités d'embarquer dans le bateau.

Le prédicat de la phrase (prédicat de P)

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

Comment identifier le prédicat de P

Étude systématique :

- Répond à la question « Qu'est-ce qu'on dit du sujet? »
  Exemple : Les jeunes <jouent au ballon> dans la cour d'école.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : Les jeunes <~~jouent au ballon~~> dans la cour d'école.
- Généralement placé après le sujet de P
  Exemple : **Les jeunes** <jouent au ballon> dans la cour d'école.

Éléments qui peuvent constituer un prédicat de P

Sensibilisation à la notion :

- Groupe du verbe (seule réalisation du prédicat de P)
  Exemple : Les jeunes <jouent au ballon> dans la cour d'école.

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

Sensibilisation à la notion :

- Peut être déplacé
  Exemple : <Dans la cour d'école>, les jeunes jouent au ballon.

Étude systématique :

- Précise la phrase
  Exemple : Les jeunes jouent au ballon <dans la cour d'école>.
- Constituant facultatif (peut être effacé)
  Exemple : Les jeunes jouent au ballon <~~dans la cour d'école~~>.

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 :
  Nom seul
  Dét + nom : **Le cheval** trotte.

Étude systématique :

- **Le nom**
  - Propre ou commun
  - Simple ou composé
  - 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 : Montréal (invariable); Toronto (nom propre); chats (m.p.); chiens (nom commun)

Le déterminant

- Introduit un nom
- Situé à la gauche du nom
- Ne peut pas être effacé
- Varie souvent en genre et en nombre
- Exemple : **les** chiens (m.p.)

Types de déterminants

Sensibilisation à la notion :

- Déterminants contractés : au (à + le), aux (à + les), du (de + le)

- Déterminants démonstratifs : ce, cet, cette, ces
- Déterminants possessifs : mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses
- Déterminants exclamatifs : quel, quelle, quels, quelles
- Déterminants interrogatifs : quel, quelle, quels, quelles

Approfondissement :

- Déterminants définis : l', le, la, les
- Déterminants indéfinis : un, une, des

Les expansions du nom

Groupe adjectival

- Précise le nom
- Peut être effacé

Sensibilisation à la notion :

- **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 : Ce chien a une **longue** queue.
- **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 : Le pivert est **très** beau.

Groupe prépositionnel

- Formé d'une préposition et d'une expansion

Étude systématique :

- **La préposition** – Mot de liaison pour introduire un complément
  - Exemples :
    - **Lieu** : à, chez, dans, sur
    - **Moyen** : avec

Le pronom

Étude systématique :

- 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, le tien, la tienne, le sien, la sienne

Le groupe du verbe

- Son noyau est un verbe conjugué
- Peut être un verbe seul ou un verbe accompagné d'expansions
- Exemples de constructions du groupe du verbe :
  Verbe seul : Félix **court**.

La conjonction

- Invariable
- N'occupe aucune fonction syntaxique
- De coordination ou de subordination

Sensibilisation à la notion : mais, si comme, quand
Étude systématique : et, ou, car, parce que

Apprentissages linguistiques : Orthographe grammaticale

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

Sensibilisation à la notion :

- **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**
    - **eu** prend un **x**
    - **eau** et **au** prennent un **x**
    - **al** devient **aux**

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
- **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 : **un** (m.s.) jouet (m.s.)

L'accord de l'adjectif

- Dans le groupe nominal
- Lorsqu'il est noyau du groupe ayant la fonction d'attribut du sujet.
- Exemples : le (m.s.) **gros** (m.s.) chat (m.s.); une (f.s.) **longue** (f.s.) queue (f.s.); un (m.s.) film (m.s.) **intéressant** (m.s.)

Sensibilisation à la notion :

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**
    - 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

Sensibilisation à la notion :

- Avec un sujet composé de groupes nominaux coordonnés
  Exemple : **Le chien et le chat jouent**.

Étude systématique :

- Avec un sujet simple sans écran
  Exemple : **Les enfants sont** heureux.

L'accord du participe passé

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 : Vous **êtes revenus** rapidement après le signal. / Tu **es revenu** lentement de l'école.

Apprentissages linguistiques : Conjugaison

Reconnaître et mettre en application la conjugaison en contexte de production

Sensibilisation à la notion :

- L'infinitif présent comme forme lexicalisée du verbe (celle apparaissant dans les dictionnaires)
  Exemples : Manger; Finir; Prendre; Faire
- La distinction des verbes à l'infinitif présent des autres formes du même verbe
  Exemple : Manger – J'ai mangé une pomme.

- La distinction des formes simples et composées des verbes
  Exemples : Je mange / J'ai mangé
- L'usage des verbes à l'infinitif présent en contexte
  Exemple : J'aime **manger** des pommes.
- La distinction du radical (le sens du verbe) et de la terminaison (le temps, le mode, la personne) des verbes adoptant une forme simple
  Exemples : Je mang**e;** Nous mange**ons**
- 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 jouant au hockey. / Nous **avons mangé** du gâteau à 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.
- 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 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 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** au **futur simple** de l'indicatif
  Exemple : Il **mangera** une pizza pour le dîner.

Étude systématique :

- La structure morphologique et la valeur (temporelle, aspectuelle, modale) des verbes au **présent de l'indicatif**
  Exemple : Mon frère **tond** la pelouse.
- 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)
  j'**ai**
  tu a**s**
  il / elle / on **a**
  nous av**ons**
  vous av**ez**
  ils / elles **ont**
- 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 structure morphologique et la valeur des **verbes** au **futur proche**
  Exemple : Je **vais inventer** une nouvelle recette pour le déjeuner.
- 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.

Apprentissages linguistiques : Grammaire du texte

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

Étude systématique :

- 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 d'un chat mignon hier, tu as un nouveau vélo, n'est-ce pas? »

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 :

- Pronom personnel
  Exemple : Les canards nagent dans l'étang. **Ils** aiment se promener en groupe.

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

Sensibilisation à la notion :

- 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
  - Exemples : premièrement, deuxièmement
- 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 : Son ami lui demande : « As-tu vu mon nouveau jouet? »

Étude systématique :

- Utiliser des marqueurs de relation pour établir des liens ou des rapports logiques entre deux idées ou deux phrases.
  Exemples : hier, aujourd'hui, demain, aussi, de plus
- 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

Sensibilisation à la notion :

- Le sens et l'identification des mots de la même famille morphologique
  Exemples : dent, dentiste, dentifrice, dentier
- Le sens et l'identification des mots de la même famille sémantique
  Exemples : coiffeur, ciseaux, cheveux, shampooing

Préfixes et suffixes

Sensibilisation à la notion :

- Les bases de mots et leur sens
  Exemples : chant, **chant**eur, **chant**er; 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) (p. ex., lente**ment**)
  - Profession (-eur, -euse, -iste)
  - Possibilité (-able)
  - Contenu (-ée) (p. ex., cuillér**ée**)

Synonymes et antonymes

Étude systématique :

- Le rôle des synonymes dans un texte :
  - pour éviter la répétition, nuancer l'adjectif
    Exemples : angoisse, crainte, effroi, frousse, phobie (Synonymes du mot peur)
- Le rôle des antonymes dans un texte :
  - pour créer un contraste, éliminer une répétition, plaisanter, atténuer des propos
    Exemple : Les petites feuilles du gros arbre changent de couleur.
- L'usage des synonymes, des antonymes et des homonymes dans les textes
  Exemples :

Jean-Pierre a fait une sottise. (Sottise est un synonyme de bêtise.)
Bernard est un gros chien. (Petit est un antonyme de gros.)
Pain est l'homonyme de pin (même prononciation, mais orthographe différente).

Champs lexicaux

Sensibilisation à la notion :

- Reconnaissance et création de champs lexicaux : ensemble de mots qui appartiennent à une même idée ou à un même thème
    - Exemples :
        - Lire un texte narratif simple et cibler un thème
        - Choisir des thèmes simples et familiers (p. ex., l'école, les saisons)

Apprentissages linguistiques : Figures de style

Reconnaître le rôle des figures de style et les employer

Étude systématique :

- Comparaisons, métaphores, expressions figurées
  Exemple d'expression figurée : Il **donne sa langue au chat.**

Ponctuation et majuscules

B3.3 mettre en application sa compréhension du sens et de la fonction de la ponctuation et des majuscules pour communiquer clairement du sens, y compris l'utilisation de la majuscule pour les noms propres et au début de la phrase, de la virgule dans des énumérations, et de la ponctuation appropriée en fin de phrase.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Ponctuation et majuscules

Employer la majuscule

Sensibilisation à la notion :

- Pour les peuples, les pays et les provinces
  Exemples : Autochtones, Canada, Ontario

Approfondissement :

- En début de phrase graphique
  Exemple : Je parle avec mes amis.
- Pour les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages
  Exemples : Eugène, Pompi, Dory

La ponctuation

Sensibilisation à la notion :

- **Les deux-points**
  - Pour introduire une explication
    Exemple : Rosalie est contente : c'est sa fête aujourd'hui.
  - Pour introduire une énumération
    Exemple : Voici les ingrédients pour la recette : farine, sucre, œufs et lait.
- **Le tiret**
  - Pour marquer les paroles rapportées dans un texte
    Exemple : Le tiret
    Elle a soupiré.
    – Je suis épuisée.
- **L'apostrophe**
  - Pour l'élision d'une voyelle ou d'un **h** muet
    Exemples : l'arbre; l'harmonie
- **La virgule**
  - Pour détacher des groupes de mots
    - Quand le complément de P est en début de phrase
      Exemple : Tous les matins, je me brosse les dents.

Étude systématique :

- **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
- **La virgule**
  - Pour indiquer l'ajout de groupes de mots (énumération)
    Exemple : J'ai acheté des fruits, des légumes, du lait et du pain au supermarché.

C. Compréhension : Comprendre des textes et y réagir

Attentes

À la fin de la 2e année, 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 des textes courts, en utilisant sa connaissance des mots, de la grammaire, des mots de liaison et de la structure des phrases, et ses connaissances antérieures.

Formes de discours et genres de textes

C1.2 reconnaître et décrire certaines caractéristiques de formes de discours narratif, descriptif, incitatif et poétique/ludique, et des genres de textes qui leur sont associés.

Organisateurs textuels et caractéristiques de textes

C1.3 reconnaître quelques organisateurs textuels associés à diverses formes de discours, y compris l'ordre chronologique associé à des entrées de journal, ainsi que des caractéristiques de textes, incluant les tables des matières, les diagrammes et les icônes, et expliquer la façon dont ils favorisent 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 déterminer des 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 reconnaître quelques procédés littéraires simples et figures de style, y compris la voix, le choix de mots, les régularités lexicales et la structure des phrases, et expliquer la façon dont ils favorisent la communication du sens.

Point de vue

C1.6 déterminer le point de vue de la narratrice ou du narrateur, y compris la narration à la première personne ou à la troisième personne, dans des textes simples et suggérer un autre point de vue pour raconter l'histoire.

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 utiliser ses connaissances antérieures, y compris les connaissances acquises à partir d'expériences personnelles et ses connaissances textuelles, pour établir des liens et comprendre le sujet et la forme de discours de nouveaux textes.

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

C2.2 déterminer diverses intentions visées par l'interaction avec des textes, y compris le plaisir de lire, et la recherche d'information.

Vérification de la compréhension : Faire des prédictions et les confirmer

C2.3 faire des prédictions à partir de ses connaissances antérieures, de caractéristiques textuelles et de preuves tirées du texte.

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

C2.4 utiliser des stratégies y compris la relecture, la visualisation et le questionnement pour vérifier sa compréhension de textes simples, incluant des textes d'autrices et auteurs de l'Ontario français.

Vérification de la compréhension : Établir des liens

C2.5 établir des liens entre les idées exprimées dans des textes simples, ses propres connaissances et expériences vécues, les idées véhiculées par d'autres textes familiers et le monde qui l'entoure.

Résumé : Repérer l'information pertinente et tirer des conclusions

C2.6 repérer, à partir d'un texte simple, l'idée principale et présenter les détails importants en ordre.

Réflexion sur son apprentissage

C2.7 déterminer les stratégies, y compris la relecture, la visualisation et le questionnement, qui ont favorisé sa compréhension de divers textes.

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 sujets sont véhiculés et traités dans des textes variés, 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 reconnaître des procédés littéraires simples, y compris la consonance et la comparaison, et décrire leur contribution à la communication du sens.

Inférences

C3.2 faire des inférences simples à partir d'information et d'idées explicites et implicites pour comprendre des textes simples.

Analyse de textes

C3.3 analyser des textes simples, y compris des textes descriptifs, narratifs, incitatifs et poétiques/ludiques, en repérant l'information importante et la structure séquentielle des textes, ainsi qu'en comparant et contrastant des éléments simples des textes.

Analyse des éléments culturels des textes

C3.4 reconnaître quelques éléments culturels véhiculés dans divers textes, incluant des symboles, la langue et des valeurs, et poser des questions et partager des idées au sujet de leur contribution à la construction du sens.

Perspectives dans les textes

C3.5 déterminer les perspectives explicites et implicites véhiculées par un texte, en fournissant des preuves, et décrire l'influence de ces perspectives sur les destinataires.

Analyse et réaction

C3.6 exprimer ses pensées et ses sentiments sur des idées présentées dans des textes, y compris des idées relatives à la diversité, à l'inclusion et l'accessibilité.

Contextes autochtones

C3.7 déterminer quelques façons dont des textes créés par des individus, communautés, groupes ou nations des Premières Nations, métis et inuit communiquent de l'information au sujet des périodes historiques, des expériences culturelles et des événements, et établir des liens entre ces textes et des expériences vécues actuelles.

Réflexion sur son apprentissage

C3.8 déterminer les habiletés de la pensée qui l'ont aidé à analyser et à mieux comprendre des textes simples.

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

Attentes

À la fin de la 2e année, l'élève doit pouvoir :

D1. Développement d'idées et organisation de contenu

planifier et 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 qu'elle ou il planifie d'écrire.

Développement des idées

D1.2 générer et développer des idées concernant des sujets donnés ou au choix, en utilisant des stratégies simples et en ayant recours à diverses ressources, y compris ses expériences vécues et ses apprentissages dans d'autres matières.

Recherche

D1.3 rassembler de l'information et du contenu pertinents sur un sujet en utilisant au moins trois sources.

Organisation du contenu

D1.4 trier et ordonner ses idées et l'information, en tenant compte de la forme de discours et du genre de texte à utiliser.

Réflexion sur son apprentissage

D1.5 déterminer les stratégies qui l'ont aidé à développer ses idées pour la rédaction de textes.

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 ébauches de textes courts et simples, relevant 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, incluant des textes narratifs et incitatifs, en utilisant une gamme de médias, d’outils et de stratégies.

Écriture scripte

D2.2 écrire des textes en écriture scripte de façon lisible avec fluidité, avec une forme, une taille, un emplacement et un espacement appropriés.

Voix de l’élève

D2.3 démontrer l’utilisation d’une voix personnelle dans ses textes en utilisant des mots descriptifs pour exprimer ses pensées, ses sentiments et ses opinions sur le sujet.

Point de vue et perspectives

D2.4 déterminer le point de vue de ses textes, notamment la première personne.

Révision

D2.5 apporter des révisions à des textes, comme ajouter ou effacer des phrases, en utilisant la rétroaction reçue.

Correction et relecture

D2.6 apporter des modifications simples aux ébauches de textes en portant attention aux erreurs relatives aux majuscules, à la ponctuation et à l’orthographe.

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 des techniques simples, pour obtenir l’effet recherché.

Publication et présentation de textes

D3.2 présenter des textes de sa propre création en utilisant les stratégies appropriées, y compris la lecture à haute voix, avec expression.

Réflexion sur son apprentissage

D3.3 déterminer quelques stratégies qui se sont avérées utiles lors de la présentation de ses textes.

Français, 3e année

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 toutes les années d'études du programme-cadre 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 de la 3e année, 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 de la 3e année, en lien avec l’apprentissage des domaines d’étude B, C et D, l’élève doit pouvoir :

Communication réceptive et expressive

A1.1 déterminer des façons dont les compétences transférables peuvent être utilisées pour appuyer la communication dans divers contextes culturels, sociaux, langagiers et propres à une matière, 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 démontrer sa compréhension des façons dont les compétences transférables l’aident à développer sa voix et à s’exprimer, et à participer activement à son apprentissage.

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 de la 3e année, en lien avec l’apprentissage des domaines d’étude B, C et D, l’élève doit pouvoir :

Citoyenneté numérique

A2.1 démontrer sa compréhension de 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 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 recueillir, évaluer et utiliser de l’information, en tenant compte de diverses perspectives, pour développer ses connaissances et démontrer son apprentissage.

Formes de discours, conventions et techniques

A2.4 démontrer sa compréhension des formes de discours, des conventions et des techniques associées aux textes numériques et médiatiques, et mettre en application cette compréhension lors de l'analyse des textes.

Médias, destinataires et production de textes

A2.5 démontrer sa compréhension de l'interrelation entre la forme de discours, le contenu, le contexte, les destinataires et la créatrice ou le créateur d'un texte.

Innovation et design

A2.6 utiliser des outils numériques et médiatiques pour soutenir les étapes d'un processus de design et pour élaborer des solutions créatives en réponse à des défis authentiques 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 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 de la 3e année, en lien avec l'apprentissage des domaines d'étude B, C et D, l'élève doit pouvoir :

Apprentissage interdisciplinaire et intégré

A3.1 mettre en application ses connaissances et ses habiletés développées dans le présent programme-cadre pour soutenir son apprentissage dans d'autres matières et déterminer quelques façons d'utiliser cet apprentissage dans la vie quotidienne.

Identité et communauté

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

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

A3.3 déterminer 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 de la 3e année, 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 utiliser des habiletés d'écoute efficace, notamment poser des questions pour obtenir des clarifications quant à l'information et aux idées, dans des contextes formels et informels, comme des conversations en petits et grands groupes et diverses activités en salle de classe, 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, et reconnaître les situations dans lesquelles un message est difficile à comprendre, et développer une réponse appropriée.

Intentions de la communication orale et stratégies

B1.3 déterminer l'intention et l'auditoire pour la communication orale dans des contextes formels et informels et utiliser des stratégies appropriées, y compris établir un rapport avec les destinataires, pour communiquer de façon claire et cohérente.

Stratégies 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 démontrer sa compréhension de la manière dont ces stratégies peuvent contribuer au sens des messages.

Choix de mots et syntaxe dans la communication orale

B1.5 utiliser des mots appropriés, y compris des mots appris récemment, la grammaire et des phrases cohérentes lors de la communication orale et la communication des idées dans divers contextes 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 de l'écriture de textes.

Contenus d'apprentissage

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

Veuillez consulter les sections « Précisions » ci-après pour prendre connaissance du contenu détaillé et obligatoire des connaissances et des habiletés que les élèves doivent démontrer à la fin de l'année. Pour une vue d'ensemble de ces apprentissages de la 1re à la 4e année, veuillez consulter l'Annexe A : Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1re à la 4e année, attente B2.

Lecture et orthographe au niveau des mots : Mise en application de ses connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes

B2.1 mettre en application ses connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes consolidées, en utilisant la fusion des phonèmes pour lire des mots, et en utilisant la segmentation des phonèmes pour orthographier des mots phonétiquement réguliers, monosyllabiques et polysyllabiques, de façon isolée et dans des contextes textuels variés, et utiliser la comparaison pour corriger les approximations.

Précisions

Notions fondamentales

L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes (soit la relation entre les lettres [graphèmes] de la langue écrite et les sons distinctifs [phonèmes] de la langue orale) s'appuie sur la conscience phonémique et la maîtrise du principe alphabétique.

Remarque :

Les symboles encadrés par des barres obliques (p. ex. /ɔ̃/) représentent la transcription phonétique des sons du français conformément à l'alphabet phonétique international (API). Chaque symbole correspond à un seul son.

Connaissances et habiletés : Correspondances graphèmes-phonèmes

Appliquer les connaissances enseignées dans le contenu d'apprentissage B2.1 relatives aux correspondances graphèmes-phonèmes pour lire et pour orthographier avec précision et automaticité des mots

En pratique :

- Approfondissement de l'étude systématique des correspondances entre les graphèmes complexes et leurs sons correspondants :
    - au, eau = /o/
    - ou = /u/
    - eu = /œ/
    - ai, ei = /ɛ/
    - er = /e/
    - oi = /wa/
    - ch = /ʃ/
    - qu = /k/
    - gu = /g/ devant e, i et y
    - gn = /ɲ/
    - an, en = /ã/
    - in = /ẽ/
    - on = /õ/
    - un = /œ̃/
    - ain, ei = /ẽ/
- Étude systématique des correspondances entre les graphèmes complexes et les sons semi-consonantiques
    - oin = /wẽ/
    - ion = /jõ/ (ionn(e) = /jɔ̃n/) (ui = /ɥi/)
    - ien = /jẽ/ (ienne = /jẽn/)
    - ail, aille = /aj/ (ouil, ouille = /uj/) (eil, eille = /ɛj/) (euil, euille = /œj/)

Correspondances graphèmes-phonèmes contextuelles

- Approfondissement : associer le phonème correspondant à un graphème contextuel
    - <g> suivi de <e>, <i>, <y> = /ʒ/ (p. ex., girafe = /ʒiʀaf/);
    - <c> suivi de <e>, <i>, <y> = /s/ (p. ex., citron = /sitʀõ);
    - <s> entre 2 lettres voyelles = /z/ (p. ex., poison = /pwazõ/);
    - <ss> = /s/ (p. ex., tasse = /tas/)
    - <t> suivi de <i> + autre voyelle = /s/ (p. ex., récréation = /rekʀeasjõ/)
- Approfondissement : produire les phonèmes correspondant au graphème <x>
    - <x> = /s/ di**x**
    - <x> = /z/ di**x**ième
    - <x> = /ks/ a**x**e
    - <x> = /gz/ e**x**amen
- Approfondissement : reconnaître qu'en français, le <e> en fin de mot est muet; en lecture, l'élève oralise le son de la consonne qui précède le <e> muet; en orthographe, l'élève ajoute la

lettre <e> lorsque le mot se termine par un son consonantique (p. ex., bana**ne** = /bana**n**/; tu**be** = /ty**b**/; lour**de** = /luʀ**d**/; tuli**pe** = /tyli**p**/; fui**te** = /fɥi**t**/)

- Approfondissement : reconnaître qu'en français, la majorité des consonnes en fin de mot sont muettes (p. ex., peti**t** = /peti/; lou**p** = /lu/; lour**d** = /luʀd/)
- Mots écrits contenant les correspondances graphèmes-phonèmes enseignées
- Mots écrits de 1 ou plusieurs syllabes, à structures syllabiques variées, présentés de façon isolée ou en contexte de phrases ou de textes

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

B2.2 mettre en application ses connaissances orthographiques consolidées, y compris celles relatives à la loi de position, pour faire un choix orthographique ou prononcer correctement un mot lors de la lecture.

Précisions

Notions fondamentales

Les correspondances graphèmes-phonèmes peuvent varier selon le contexte orthographique, c'est-à-dire selon les lettres qui précèdent <ll> entre i et une autre voyelle; <s> = /z/ entre 2 voyelles) ou qui suivent ce graphème (<c>/<g> devant e, i et y; c/g devant a, o, u). L'apprentissage des régularités orthographiques contextuelles les plus fréquentes et les plus constantes guide l'élève quant au choix de phonème lorsqu'elle ou il lit un mot, et quant au choix du graphème le plus approprié pour représenter un phonème donné lorsqu'elle ou il orthographie un mot**.**

Connaissances et habiletés : Régularités orthographiques contextuelles

Connaître les régularités orthographiques contextuelles et les mettre en application pour lire et orthographier des mots écrits

En pratique :

- Connaître et utiliser certaines régularités orthographiques pour écrire des mots (exemples)
  - les voyelles nasales suivies de <m>, <b> et <p> s'écrivent avec <m> (p. ex., bambou, emmener, timbre, ombre)
  - à l'exception du mot bonbon (duplication du mot bon)
- <g> et <c> doux
  - Devant <e>, <i> et <y> :
    - le graphème <c> représente le phonème /s/ (p. ex., cerise, citron, cygne)
    - le graphème <g> représente le phonème /ʒ/ (p. ex., girafe, bougie, page)

- </g>/ et </c>/ dur
    - Devant /a/, /o/, /u/
        - le graphème <c> représente le phonème /k/ (p. ex., car, colle, cuve)
        - le graphème <g> représente le phonème /g/ (p. ex., gare, gomme, déguster)

Particularités :

- Pour représenter le phonème /g/ devant <e>, <i> ou <y>, le graphème <g> s'écrit toujours <gu> (p. ex., guenon, guimauve guider, Guy)
- Pour représenter le phonème /s/ avec le graphème <c> devant <a>, <o> et <u>, le <ç> est utilisé (p. ex., ça, garçon, reçu)
- Le phonème /œ/ suivi d'une consonne s'écrit presque toujours <eu> (p. ex., /flœʀ/ = fleur; /mœbl/ = meuble)
- Le phonème /s/ entre 2 voyelles orales s'écrit fréquemment <ss> (p. ex., /pasaʒ/ = passage; /glise/ = glisser; /paʀɛsø/ = paresseux)
- Le phonème /o/ en position finale s'écrit fréquemment <au> ou <eau> (p. ex., /nwajo/ = noy**au**; /mãto/ = mant**eau**); le graphème <o> représente fréquemment le phonème /ɔ/ (p. ex., octobre, policier)
- Le phonème /k/ s'écrit fréquemment <qu> (p. ex., /plak/ = plaque; /tyk/ = tuque)
- Les mots qui se terminent par un son consonantique s'écrivent avec un <e> muet (p. ex., /tyb/ = tube; /vid/ = vide; /flyt/ = flûte; /pʀyn/ = prune) à l'exception des graphèmes <r> = mur, <c> = sec, <s> = autobus et <x> = dix

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

B2.3 développer et mettre en application sa connaissance du sens des mots et des composantes des mots, comme les bases, les préfixes fréquents et les suffixes, pour lire et orthographier des mots.

Précisions

Notions fondamentales

Les connaissances morphologiques concernent les connaissances relatives aux règles qui régissent les plus petites unités de sens contenues dans les mots, les **morphèmes**. Les habiletés morphologiques font référence à la capacité à transformer les mots pour nuancer les propos et à analyser les morphèmes des mots pour en comprendre le sens.

- Les morphèmes libres sont porteurs de sens à eux seuls et ne peuvent être divisés en éléments plus petits sans en perdre le sens (p. ex., /myʀ/ mur; /ʒon/ jaune); ils contiennent un seul morphème : la **base**.

- **Certains mots** peuvent être divisés en éléments auxquels on peut attribuer un sens : la base et les affixes. On dit que ces mots sont construits. Les **affixes dérivationnels** modifient le sens de la base. Les **préfixes** sont des affixes placés devant la base (p. ex., **re**- = « à nouveau », comme dans **re**faire). Les **suffixes** sont des affixes placés après la base (p. ex., -**age** = « action ou résultat » comme dans lav**age**); ces derniers peuvent également entraîner un changement dans la classe de mots (p. ex., copie = copi**er**, copi**age,** copi**able**).

L'élève apprend que les mots sont constitués de bases qui véhiculent un sens et peuvent être modifiés par des préfixes et des suffixes, ce qui entraîne un changement de sens du mot. L'élève découvre la possibilité de segmenter les mots en morphèmes qu'elle ou il peut reconnaître et d'appliquer ses connaissances morphologiques pour orthographier et lire des mots plus longs et plus complexes.

Connaissances et habiletés : Préfixes

- **Ajouter, retirer ou manipuler** quelques préfixes courants dans des mots pour changer le sens d'un mot (faire, **re**faire, **dé**faire)
- Démontrer une compréhension du sens de ces préfixes

En pratique :

- Préfixes **courants et moins usuels** à l'oral et à l'écrit (p. ex., <ré>, <dé>, <in>, <pré>, <uni>)

Attirer l'attention des élèves sur la représentation écrite associée au sens de chaque préfixe (p. ex., <dé> = « action inverse »; <in> et <im> = « négation »)

- **Identification**
  - **À l'oral et à l'écrit**, repérer le préfixe commun dans une liste de mots (p. ex., **re**tourner, **re**partir; expliquer le sens du préfixe
- **Ajout**
  - **À l'oral et à l'écrit,** ajouter un préfixe à un mot et prononcer le mot (p. ex., <re> + faire = **re**faire; <dé> + faire = **dé**faire); expliquer le changement de sens du mot
- **Suppression**
  - **À l'oral et à l'écrit,** enlever un préfixe d'un mot et prononcer le mot qui reste (p. ex., **re**faire - <re> = faire); expliquer le changement de sens du mot
- **Substitution**
  - **À l'oral et à l'écrit,** échanger un préfixe par un autre préfixe dans un mot et prononcer le nouveau mot (p. ex., **dé**faire - <dé> + <re> = refaire); expliquer que le sens du mot a changé

Connaissances et habiletés : Suffixes

Ajouter, retirer ou manipuler certains suffixes fréquents dans des mots. Démontrer une compréhension du sens de ces suffixes.

En pratique :

- **Identification**
  - **À l'oral et à l'écrit**, repérer le suffixe partagé dans une liste de mots et en comprendre le sens (p. ex., maisonn**ette**, fill**ette**, fourch**ette**; ette = diminutif)
- **Ajout**
  - **À l'oral et à l'écrit,** ajouter un suffixe à un mot et prononcer le mot (p. ex., fleur + <iste> = fleur**iste**; fille + <ette> = fill**ette**); expliquer que le sens a changé
  - Reconnaître lorsque l'ajout d'un suffixe change la classe de mots (p. ex., fleur [nom] = fleur**ir** [verbe])
- **Suppression**
  - **À l'oral et à l'écrit,** enlever un suffixe dans un mot et prononcer le mot qui reste (p. ex., fleur**iste** = fleur); expliquer que le sens a changé
  - Reconnaître lorsque la suppression d'un suffixe change la catégorie du mot qui reste (p. ex., [verbe] = fleur [nom])
- **Substitution**
  - **À l'oral et à l'écrit,** échanger un suffixe par un autre suffixe dans un mot et prononcer le nouveau mot (p. ex., fleur**iste** = fleur**ir**); expliquer que le sens a changé
  - Reconnaître lorsque la substitution d'un suffixe change la catégorie du mot qui reste (p. ex., fleur**ir** [verbe] = fleur**iste** [nom])

Connaissances et habiletés : Base

- **Repérer, produire et manipuler** des mots appartenant à la même **famille morphologique** (ayant la même **base**)
- Démontrer sa compréhension du sens partagé par ces mots

En pratique :

- **Identification**
  - **À l'oral et à l'écrit**, associer des mots qui appartiennent à la même famille morphologique que la base; comprendre et expliquer le sens partagé par ces mots
  - **À l'oral et à l'écrit,** compléter une liste de mots appartenant à la même famille morphologique que la base (p. ex., fleur, fleuriste, fleurir); comprendre et expliquer le sens partagé par ces mots
  - **À l'oral et à l'écrit**, repérer la base partagée par une liste de mots d'une même famille morphologique et la présence d'affixes (p. ex., pomme, pommier, pommette, pomiculteur); comprendre et expliquer le sens partagé par ces mots
- **Catégorisation**
  - **À l'oral et à l'écrit,** trouver le mot qui n'est pas à sa place (intrus) dans une suite de mots (p. ex., fleur, pomme, fleurir); comprendre et expliquer ce qui distingue l'intrus des autres mots au regard du sens et en quoi les autres mots sont associés

Vocabulaire

B2.4 démontrer sa compréhension du sens de divers mots, acquérir et utiliser le vocabulaire explicitement enseigné dans divers contextes, y compris le vocabulaire propre à d'autres matières, et développer et mettre en application sa connaissance de la morphologie pour analyser et comprendre des mots nouveaux en contexte.

Précisions

Notions fondamentales

Le développement de la connaissance du vocabulaire est le processus d'acquisition de nouveaux mots et de la compréhension de leur signification tant sur le plan réceptif qu'expressif.

Le vocabulaire réceptif est constitué des mots que l'élève comprend lorsqu'elle ou il les entend ou les lit et le vocabulaire expressif est constitué des mots que l'élève utilise lorsqu'elle ou il parle ou écrit. L'élève comprend le sens, l'usage et la forme des mots; le vocabulaire de l'élève s'enrichit à mesure qu'elle ou il apprend à reconnaître les associations entre les mots nouveaux. Le vocabulaire est développé à la fois par l'enseignement explicite des mots et par l'apprentissage implicite, en travaillant avec la langue orale et les textes écrits dans divers contextes.

L'élève met en application sa compréhension du fait que les mots sont composés de morphèmes, qui servent d'unités de sens à l'intérieur du mot, et utilise ses connaissances des morphèmes pour soutenir leur compréhension du sens des mots.

Connaissances et habiletés : Connaissances morphologiques au service du développement du vocabulaire

- **Comprendre** le sens d'un nouveau mot lorsqu'un préfixe ou un suffixe connu est ajouté à une base connue
- Déterminer le sens des mots à partir de la représentation orthographique de préfixes, suffixes et bases connus

En pratique – À la suite d'un enseignement explicite et systématique du vocabulaire de la thématique à l'étude :

- Reconnaître avec aisance certains préfixes et suffixes fréquents dans des mots écrits construits (p. ex., **ré**organis**er**, **a**grand**ir**)
- Reconnaître et utiliser certaines bases fréquentes dans des mots écrits construits, dont les bases d'origine grecque ou latine (p. ex., automobile, autographe; téléphone, microphone)

Connaissances et habiletés : Stratégies pour apprendre des mots

Développer des stratégies pour déterminer le sens des mots à l'oral et lors de la lecture de textes

En pratique – À la suite d'un enseignement explicite et systématique du vocabulaire de la thématique à l'étude :

- Décoder et comprendre des mots inconnus à partir de leurs graphèmes ainsi qu'en effectuant une analyse morphologique et structurelle du mot
- Mettre en application ses connaissances morphologiques pour mieux comprendre le sens des mots nouveaux. Par exemple, dans **cacophon**ie, **caco**- signifie « mauvais » et **phono**- signifie « voix », ou dans **orthographe**, ou **ortho**- signifie « correct » et **graphe** signifie « lettre ».

Connaissances et habiletés : Caractéristiques des mots

Certains mots (les homonymes) ont des significations différentes dans des contextes différents même lorsque leur forme orale ou écrite demeure inchangée (p. ex., ferme). Lorsqu'elle et il apprend des mots, l'élève doit faire le lien entre les diverses caractéristiques des mots pour en comprendre le sens. Les traits sémantiques expriment les ressemblances et les différences entre les mots, ce qui permet de faire le lien entre de nouveaux mots et les schémas de mots existants (mots appris précédemment par l'élève).

En pratique – À la suite d'un enseignement explicite et systématique du vocabulaire de la thématique à l'étude :

- Trier, catégoriser et classer les mots en fonction de leurs caractéristiques sémantiques
- Associer des mots nouveaux à des mots déjà connus ou enseignés au préalable en se basant sur leur signification
- Reconnaître que certains mots sont polysémiques (c.-à-d. qu'ils ont des sens multiples) et qu'ils peuvent recouper diverses parties du discours ou fonctions grammaticales (p. ex., « café » : « Ma mère achète un café et un sac de café au café Chez Louise. »)
- En utilisant les mots avec flexibilité, de nouvelles significations s'ajoutent aux mots appris précédemment, ce qui enrichit le vocabulaire de l'élève

Connaissances et habiletés : Les mots du niveau 2

Les mots ont des rôles et des fonctions différents dans la langue parlée et écrite. Les mots du vocabulaire de niveau 1 se retrouvent fréquemment dans à l'oral. Ce sont les mots de base comme chien, manteau, regarder, dormir. Les mots du vocabulaire de niveau 2 (p. ex., poursuivre, précéder, rédiger et encombrant) se retrouvent plus souvent à l'écrit qu'à l'oral et sont utilisés dans de nombreux domaines. Ces mots doivent faire l'objet d'un enseignement explicite du vocabulaire. On trouve souvent des mots de niveau 2 dans les directives que doit suivre l'élève pour accomplir des tâches scolaires variées (illustrer, décrire, expliquer). Les mots du vocabulaire de niveau 3 (p. ex., écosystème,

patrimoine et durabilité) sont généralement propres à une matière et ils sont utilisés moins fréquemment par l'élève, mais ils font régulièrement partie des thématiques évoquées en contexte scolaire (p. ex., sciences, mathématiques, biologie, musique, art dramatique).

En pratique :

- Utiliser les mots de niveau 2 enseignés explicitement dans divers contextes

Fluidité en lecture : Précision, rythme et prosodie

B2.5 lire avec fluidité des mots, des phrases complexes et des paragraphes dans une variété de textes, avec précision et à un rythme approprié, pour appuyer la compréhension, et utiliser une expression et une intonation variées lors de la lecture à haute voix, en tenant compte des objectifs de la lecture.

Précisions

Notions fondamentales

La fluidité en lecture signifie la prosodie avec laquelle les textes sont lus. Elle se définit comme la capacité à lire les textes avec précision raisonnable, à un rythme naturel et avec une intonation appropriée. À mesure que la fluidité de l'élève devient plus naturelle, elle ou il lit avec intonation, en tenant compte de la ponctuation, ce qui libère des ressources cognitives et contribue à la compréhension du sens du texte. La fluidité de lecture ne se développe que lorsque l'élève arrive à décoder les mots avec une précision de 90 % ou plus et doit être mesurée à partir de textes connus, que l'élève est capable de lire de manière autonome. En retour, une lecture fluide, juste et expressive, favorise la compréhension de l'écrit.

Connaissances et habiletés : Lecture de mots précise et automatisée

Lire avec précision et automaticité des mots familiers, des mots qui correspondent aux notions phonétiques explicitement enseignées et maîtrisées, ainsi que des mots réguliers et irréguliers, en utilisant différentes habiletés, stratégies de décodage et connaissances

En pratique :

- Lire de façon automatisée des mots irréguliers ou réguliers à fréquence élevée, présentés isolément qui ont été enseignés de manière explicite et maîtrisés
- Utiliser les correspondances graphèmes-phonèmes et les régularités orthographiques enseignées pour lire avec précision et automaticité des mots non familiers ou moins fréquents présentés de façon isolée
- Utiliser les préfixes et les suffixes ainsi que les bases les plus fréquentes pour lire avec précision et automaticité des mots polymorphémiques moins fréquents
- Lire (à voix haute), avec précision et automaticité, les mots contenus dans une variété de textes qui contiennent correspondant aux règles enseignées de manière explicite

Connaissances et habiletés : Lecture de phrases, de paragraphes et de textes avec rythme et intonation naturelle

Lire à voix haute des phrases complexes et des paragraphes avec un rythme régulier et une intonation naturelle

En pratique :

- Utiliser ses connaissances des groupes de mots dans les phrases complexes (groupe sujet, groupe verbal, complément de phrase), et de la ponctuation pour faire des pauses appropriées à l'intérieur et à la fin des phrases
- Lire à voix haute avec l'intonation appropriée au sens des phrases, des paragraphes, du texte
- Reconnaître comment l'intention de communication et le choix des mots dans le texte peuvent influencer la compréhension et adapter le rythme et l'intonation en conséquence
- Prendre des mesures pour maintenir la compréhension en cours de lecture
    - Ajuster le rythme
    - Faire correspondre l'intonation au sens du texte
    - Relire certains passages ou l'ensemble du texte
    - Repérer les erreurs et s'autocorriger de plus en plus

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-après pour prendre connaissance du contenu détaillé et obligatoire des connaissances et des habiletés que les élèves doivent démontrer à la fin de l'année. Pour une vue d'ensemble de ces apprentissages dans toutes les années d'études, veuillez consulter l'annexe B : 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 reconnaître et construire divers types et formes de phrases simples, y compris des phrases simples et composées liées contenant des conjonctions de coordination.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Types et formes de phrases

Reconnaître et employer les quatre types de phrases et leurs formes

Types de phrases

Étude systématique :

- Phrase déclarative
  Exemple : Noé et Félix mangent une pomme rouge**.**
- Phrase exclamative
  Exemple : **Quelle** belle journée ensoleillée**!**
- Phrase impérative
  Exemple : **Écoutez** bien la consigne.

Approfondissement :

- Phrase interrogative
  Exemple : Noé et Félix mangent-ils une pomme**?**

Formes de phrases

Approfondissement :

- Formes positive et négative
  Exemples : Je peux appeler mon ami. / Je **ne** peux **pas** appeler mon ami.

Apprentissages linguistiques : Phrases complexes

Reconnaître et employer les phrases complexes

Étude systématique :

Phrases syntaxiques dans une phrase graphique

- La coordination
  Exemple : La neige tombe **et** le vent souffle fort.

Grammaire

B3.2 démontrer sa compréhension de la phrase de base et ses constituants, 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 pour appuyer sa compréhension de messages et communiquer du sens avec clarté.

Précisions

Apprentissages linguistiques : La phrase et ses constituants

La phrase

Sensibilisation à la notion :

- **La phrase graphique incluant la phrase syntaxique –** Une phrase graphique peut être composée de plus d'une phrase syntaxique.
  Exemple : Joana regarde dehors et elle voit un oiseau.

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 : Elsa mange une pomme dans le salon.
- **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.

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

Étude systématique :

- Répond à la question « De qui parle-t-on? » ou « De quoi parle-t-on dans la phrase? »
  Exemple : « De qui parle-t-on? » <Ce bain chaud> fera du bien à Yaël ce soir.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : <~~Ce bain chaud~~> fera du bien à Yaël ce soir.
- Généralement placé devant le **prédicat**
  Exemple : <Ce bain chaud> **fera du bien à Yaël** ce soir.
- Groupe de mots encadré par **C'est**… **qui** ou **Ce sont**… **qui**
  Exemple : **Ce sont** <les jeunes> **qui** jouent au ballon dans la cour d'école.

- Groupe de mots qui peut être remplacé par un pronom
  Exemple : **Les jeunes** jouent au ballon dans la cour d'école. → **Ils** jouent au ballon dans la cour d'école.

Éléments qui peuvent constituer un sujet de P

Étude systématique :

- Groupe nominal
  Exemple : <Le plat préféré des enfants> est la pizza.
- Pronom
  Exemple : <Je> prépare ma valise pour le voyage.

Le prédicat de la phrase (prédicat de P)

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

Comment identifier le prédicat de P

Étude systématique :

- Répond à la question « Qu'est-ce qu'on dit du sujet? »
  Exemple : Ce bain chaud <fera du bien à Yaël> ce soir.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : Ce bain chaud <~~fera du bien à Yaël~~> ce soir.
- Généralement placé après le sujet de P
  Exemple : **Ce bain chaud** <fera du bien à Yaël> ce soir.

Éléments qui peuvent constituer un prédicat de P

Étude systématique :

- Groupe du verbe (seule réalisation du prédicat de P)
  Exemple : Ce bain chaud <fera du bien à Yaël> ce soir.

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

Sensibilisation à la notion :

- Peut être dédoublé
  Exemple : Ce bain chaud fera du bien à Yaël **et cela aura lieu** <ce soir>.

Étude systématique :

- Précise la phrase
  Exemple : Ce bain chaud fera du bien à Yaël <ce soir>.
- Constituant facultatif (peut être effacé)
  Exemple : Ce bain chaud fera du bien à Yaël <~~ce soir~~>.
- Peut être déplacé
  Exemple : <Ce soir>, ce bain chaud fera du bien à Yaël.

Éléments qui peuvent constituer un complément de P

Sensibilisation à la notion :

- Groupe nominal
  Exemple : Nous irons en voyage <le mois prochain>.

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 :
  Nom seul
  Dét + nom
  Dét + nom + adj
  Dét + adj + nom : Sa petite sœur tire sur la jolie guirlande verte.

Étude systématique :

- **Le nom**
  - Propre ou commun
  - Simple ou composé
  - 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 : Sohan (m.s.); Edwin (nom propre); ballon (m.s.); cerf-volant (nom commun composé)

Le déterminant

- Introduit un nom
- Situé à la gauche du nom
- Ne peut pas être effacé
- Varie souvent en genre et en nombre
- Exemple : **le** cerf-volant (m.s.)

Types de déterminants

Étude systématique :

- Déterminants contractés : au (à + le), aux (à + les), du (de + le)
- Déterminants démonstratifs : ce, cet, cette, ces
- Déterminants possessifs : mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses
- Déterminants exclamatifs : quel, quelle, quels, quelles
- Déterminants interrogatifs : quel, quelle, quels, quelles

Approfondissement :

- Déterminants définis : l', le, la, les
- Déterminants indéfinis : un, une, des

Les expansions du nom

Groupe adjectival

- Précise le nom
- Peut être effacé

Sensibilisation à la notion :

- **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 : Ania est **extrêmement** excitée.

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 : Elle parle d'un film **intéressant.**

Groupe prépositionnel

- Formé d'une préposition et d'une expansion
- Exemple de constructions du groupe prépositionnel :
  Prép + GN : Le chien **de mon voisin** jappe constamment.

Étude systématique :

- **La préposition** – Mot de liaison pour introduire un complément
  - Exemples :
    - **Temps** : avant, après, depuis, durant, pendant
    - **Lieu** : à, chez, dans, sur, près de, sous
    - **Possession** : à, de
    - **But** : afin de, pour
    - **Moyen** : avec, en, par

Le pronom

Étude systématique :

- 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, le tien, la tienne, le sien, la sienne

Le groupe du verbe

- Son noyau est un verbe conjugué
- Peut être un verbe seul ou un verbe accompagné d'expansions
- Exemples de constructions du groupe du verbe :
  Verbe seul
  Verbe + GN : Les enfants **chantent une chanson**.

Le verbe

- Peut être remplacé par le même verbe à un temps différent
- Peut être encadré par des marqueurs de négation

Étude systématique : Il **a** mal au dos. / Il n'**avait** pas mal au dos. / Il **n**'a **pas** mal au dos.

La conjonction

- Invariable
- N'occupe aucune fonction syntaxique
- De coordination ou de subordination

Sensibilisation à la notion : après que, avant que, pendant que, puis, lorsque
Étude systématique : et, ou, mais, car, parce que, comme, quand

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
- **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**
    - **eu** prend un **x**
    - **eau** et **au** prennent un **x**
    - **al** devient **aux**
- **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.
- Exemples : **la** (f.s.) feuille (f.s.); **des** (p.) feuilles (f.p.)

L'accord de l'adjectif

- Dans le groupe nominal
- Lorsqu'il est noyau du groupe ayant la fonction d'attribut du sujet.
- Exemples : le (m.s.) **gros** (m.s.) chat (m.s.); une (f.s.) **longue** (f.s.) queue (f.s.); un (m.s.) film (m.s.) **intéressant** (m.s.)

Sensibilisation à la notion :

Règles particulières

- **Féminin**
    - Aucun changement quand l'adjectif 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**
    - Ajout du **x**
      Exemples : eau-eaux; al-aux

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

- **Pluriel**
    - Aucun changement quand les adjectifs se terminent par **s** ou **x**
      Exemples : gros → gros; doux → doux

L’accord du verbe

Sensibilisation à la notion :

- Avec un sujet composé de groupes nominaux coordonnés
  Exemple : **Le chien et le chat jouent**.

Étude systématique :

- Avec un sujet simple sans écran
  Exemple : **Les enfants sont** heureux.

L’accord du participe passé

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 : Vous **êtes revenus** rapidement après le signal. / Tu **es revenu** lentement de l’école.

Apprentissages linguistiques : Conjugaison

Reconnaître et mettre en application la conjugaison en contexte de production

Sensibilisation à la notion :

- La forme composée est dotée d’un auxiliaire (être ou avoir) et d’un participe passé.
  Exemples : Je **suis tombé** sur la glace en jouant au hockey. / Nous **avons mangé** du gâteau à 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
- 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 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**

Étude systématique :

- L'infinitif présent comme forme lexicalisée du verbe (celle apparaissant dans les dictionnaires)
  Exemples : Manger; Finir; Prendre; Faire
- La distinction des verbes à l'infinitif présent des autres formes du même verbe
  Exemple : Manger – J'ai mangé une pomme.
- La distinction des formes simples et composées des verbes
  Exemples : Je mange / J'ai mangé
- L'usage des verbes à l'infinitif présent en contexte
  Exemple : J'aime **manger** des pommes.
- La distinction du radical (le sens du verbe) et de la terminaison (le temps, le mode, la personne) des verbes adoptant une forme simple
  Exemples : Je mang**e; N**ous mange**ons**
- 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 structure morphologique et la valeur (temporelle, aspectuelle, modale) des verbes au **présent de l'indicatif**
  Exemple : Mon frère **tond** la pelouse.
- 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)
  j'**ai**
  tu a**s**
  il / elle / on **a**
  nous av**ons**
  vous av**ez**
  ils / elles **ont**
- 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 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 structure morphologique et la valeur des **verbes** au **futur proche**
  Exemple : Je **vais 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 : Il **mangera** une pizza pour le dîner.

Apprentissages linguistiques : Grammaire du texte

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

Étude systématique :

- 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 d'un chat mignon hier, tu as un nouveau vélo, n'est-ce pas? »

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 contenant un terme générique
  Exemple : Ève, Paul et Jordan sont allés jouer au parc. **Les amis** se sont beaucoup amusés.

Étude systématique :

- Pronom personnel
  Exemple : La direction de l'école a parlé à tous les élèves. **Elle** leur a expliqué le déroulement de la journée.

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

Sensibilisation à la notion :

- Assurer la division d'un texte en paragraphes ou en parties cohérentes, selon la forme de discours et le genre de texte.
- Distinguer la valeur sémantique des marqueurs de relation :
  - Addition
    Exemple : Kenza aime lire des bandes dessinées **et** des récits.
  - But
  - Comparaison
  - Opposition
  - Illustration
- Harmoniser les temps verbaux dans la phrase principale ou dans une suite de phrases
  Exemple : Le match de tennis **était terminé** quand la pluie **a commencé** à tomber.

Étude systématique :

- Utiliser des marqueurs de relation pour établir des liens ou des rapports logiques entre deux idées ou deux phrases.
  Exemples : hier, aujourd'hui, demain, aussi, de plus, ensuite, alors
- 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
  - Exemples : premièrement, deuxièmement
- 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 garçon s'écrie : « Regarde mon nouveau chiot! »
- 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

Sensibilisation à la notion :

- Le sens et l'identification des mots de la même famille sémantique
  Exemples : sport, filet, ballon, équipe
- Les procédés de construction des mots dont :
  - La dérivation
  - La fusion
  - La composition
    Exemples – Noms composés :
    - avec des traits d'union (p. ex., chasse-neige)
    - avec des espaces (p. ex., bande dessinée)
    - en un seul mot (p. ex., clairvoyant)
    - avec des préfixes ou des suffixes (p. ex., carnivore)

Étude systématique :

- Le sens et l'identification des mots de la même famille morphologique
  Exemples : danse, danser, danseur, danseuse

Préfixes et suffixes

Étude systématique :

- Les bases de mots et leur sens
  Exemples : chant, **chant**eur, **chant**er; 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-)
- Les suffixes dans les mots et leur sens, par exemple :
  - Action (-ment, -tion, -age)
  - Profession (-eur, -euse, -iste)
  - Possibilité (-able) (p. ex., un port**able**)
  - Contenu (-ée) (p. ex., cuillér**ée**)

Synonymes et antonymes

Étude systématique :

- Le rôle des synonymes dans un texte :
  - pour éviter la répétition, nuancer l'adjectif
    Exemples : minuscule, mini, chétif, délicat, court (Synonymes du mot petit)
- Le rôle des antonymes dans un texte :
  - pour créer un contraste, éliminer une répétition, plaisanter, atténuer des propos
    Exemple : La tortue se promène lentement, alors que le lièvre se déplace rapidement.
- L'usage des synonymes, des antonymes et des homonymes dans les textes
  Exemples :
  Le chat s'enfuit sous le sofa. (S'enfuir est un synonyme de se cacher.)
  Isabelle est très fatiguée aujourd'hui. (Énergique est un antonyme de fatiguée.)
  Toux est l'homonyme de tout (même prononciation, mais orthographe différente).

Champs lexicaux

Étude systématique :

- Reconnaissance et création de champs lexicaux : ensemble de mots qui appartiennent à une même idée ou à un même thème
  - Exemples :
    - Lire des textes narratifs ou descriptifs
    - Cibler des thèmes pointus (p. ex., sports d'hiver, science de l'environnement)

Apprentissages linguistiques : Figures de style

Reconnaître le rôle des figures de style et les employer

Étude systématique :

- Comparaisons, métaphores, expressions figurées
  Exemple de métaphore : Elle **secoua sa tignasse dorée**.

Apprentissages linguistiques : Registre de langue

Sensibilisation à la notion :

- Les trois principaux registres de langues : 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.

Ponctuation et majuscules

B3.3 mettre en application sa compréhension du sens et de la fonction de la ponctuation et des majuscules pour communiquer clairement du sens, y compris l'utilisation de la majuscule en début de phrases graphiques, pour les noms propres et les peuples, de la virgule dans une énumération, des signes de ponctuation qui marquent les paroles rapportées dans un texte de l'apostrophe dans les contractions, et de la ponctuation appropriée.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Ponctuation et majuscules

Employer la majuscule

Sensibilisation à la notion :

- Pour les titres d'ouvrage, les œuvres d'art, les lieux et les monuments
  Exemples : la Tombe du soldat inconnu, la Colline du Parlement

Étude systématique :

- Pour les peuples, les pays et les provinces
  Exemples : Autochtones, Canada, Ontario

Approfondissement :

- En début de phrase graphique
  Exemple : Hier, je suis allé au parc.
- Pour les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages
  Exemples : Eugène, Pompi, Dory

La ponctuation

Sensibilisation à la notion :

- **Les deux-points**
  - Pour introduire une explication
    Exemple : Rosalie est contente : c'est sa fête aujourd'hui.
  - Pour introduire une énumération
    Exemple : Voici les ingrédients pour la recette : farine, sucre, œufs et lait.

- **Les points de suspension**
  - Pour poursuivre une énumération
  - Pour indiquer que la phrase est interrompue
    Exemple : Je me demande…
- **La virgule**
  - Pour détacher des groupes de mots
    - Quand le complément de P est en début de phrase
      Exemple : Tous les matins, je me brosse les dents.

Étude systématique :

- **Le tiret**
  - Pour marquer les paroles rapportées dans un texte
    Exemple :
    Elle a soupiré.
    – Je suis épuisée, dit-elle.
- **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 : J'ai acheté des fruits, des légumes, du lait et du pain au supermarché.

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

C. Compréhension : Comprendre des textes et y réagir

Attentes

À la fin de la 3e année, 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 en utilisant sa connaissance des mots, de la grammaire, des mots de liaison et de la structure des phrases, et ses connaissances antérieures.

Formes de discours et genres de textes

C1.2 reconnaître et décrire les caractéristiques de formes de discours narratif, descriptif, incitatif et poétique/ludique, et des genres de textes qui leur sont associés.

Organisateurs textuels et caractéristiques de textes

C1.3 reconnaître quelques organisateurs textuels associés à diverses formes de discours, y compris l'ordre d'importance, les causes et effets ainsi que des caractéristiques de textes, notamment les en-têtes et l'index, et expliquer la façon dont ils favorisent 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 décrire les façons dont les images, les éléments visuels et la conception graphique sont utilisés dans un texte donné, et démontrer sa compréhension de leur intention et de leur lien avec le contenu du texte.

Figures de style

C1.5 reconnaître quelques procédés littéraires et figures de style, y compris la voix, le choix de mots, les régularités lexicales et la structure des phrases, et expliquer la façon dont ils favorisent la communication du sens.

Point de vue

C1.6 déterminer le point de vue de la narratrice ou du narrateur, y compris la narration à la première personne ou à la troisième personne, dans une variété de textes et suggérer d'autres points de vue pour raconter chaque histoire.

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 utiliser ses connaissances antérieures, y compris les connaissances acquises à partir d'expériences personnelles et ses connaissances textuelles, pour établir des liens et comprendre le sujet et la forme de discours de nouveaux textes.

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

C2.2 déterminer les intentions précises visées par l'interaction avec des textes, y compris l'apprentissage de faits ou l'acquisition de l'information et de nouvelles idées ou perspectives.

Vérification de la compréhension : Faire des prédictions et les confirmer

C2.3 faire des prédictions en utilisant ses connaissances antérieures, les caractéristiques du texte et les preuves tirées du texte, et ajuster sa compréhension en fonction de l'information nouvelle.

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

C2.4 utiliser des stratégies, y compris la relecture, la visualisation et le questionnement, pour vérifier et confirmer sa compréhension de divers textes, incluant des textes d'autrices et auteurs de l'Ontario français.

Vérification de la compréhension : Établir des liens

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

Résumé : Repérer l'information pertinente et tirer des conclusions

C2.6 repérer l'idée principale dans un texte simple et rappeler les détails importants en ordre.

Réflexion sur son apprentissage

C2.7 décrire les façons dont des stratégies, y compris recourir à la visualisation, faire des prédictions et établir des liens avec ses propres expériences, ont favorisé sa compréhension de divers textes.

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 sujets sont véhiculés et traités dans des textes variés, 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 reconnaître les procédés littéraires, y compris la métaphore et l'assonance, et décrire leur contribution à la communication du sens.

Inférences

C3.2 faire des inférences à partir d'information et d'idées explicites et implicites pour comprendre des textes.

Analyse de textes

C3.3 analyser divers textes, y compris les textes descriptifs, narratifs, incitatifs et poétiques/ludiques, en repérant les idées principales et secondaires, en établissant la structure séquentielle de l'information, et en comparant et contrastant des éléments de textes.

Analyse des éléments culturels des textes

C3.4 reconnaître quelques éléments culturels véhiculés dans divers textes, incluant des symboles, la langue et les valeurs, et poser des questions et partager des idées au sujet de leur contribution à la construction du sens.

Perspectives dans les textes

C3.5 déterminer les perspectives explicites et implicites véhiculées par un texte, en fournissant des preuves, et expliquer l'influence de ces perspectives sur les destinataires.

Analyse et réaction

C3.6 exprimer ses pensées et ses sentiments sur des idées présentées dans des textes, y compris des idées relatives à la diversité, à l'inclusion et l'accessibilité.

Contextes autochtones

C3.7 déterminer quelques façons dont des textes créés par des individus, communautés, groupes ou nations des Premières Nations, métis et inuit communiquent de l'information au sujet des périodes historiques, des expériences culturelles et des événements, et établir des liens entre ces textes et des expériences vécues actuelles.

Réflexion sur son apprentissage

C3.8 déterminer les habiletés de la pensée qui l'ont aidé à analyser et à mieux comprendre divers textes.

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

Attentes

À la fin de la 3e année, l'élève doit pouvoir :

D1. Développement d'idées et organisation de contenu

planifier et 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 qu'elle ou il planifie de créer et décrire les façons dont les formes de discours et les genres de textes de son choix l'aident à communiquer son intention.

Développement des idées

D1.2 générer et développer des idées concernant des sujets donnés ou au choix, en utilisant diverses stratégies et en ayant recours à de ressources variées, y compris ses expériences vécues et ses apprentissages dans d'autres matières.

Recherche

D1.3 rassembler de l'information et du contenu pertinents sur un sujet, en utilisant au moins trois sources.

Organisation du contenu

D1.4 trier et ordonner ses idées et l'information recueillie à l'aide de divers outils et stratégies, en tenant compte de la forme du discours et du genre de texte à utiliser.

Réflexion sur son apprentissage

D1.5 déterminer les stratégies qui l'ont aidé à développer ses idées et à organiser le contenu de ses textes.

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 ébauches de textes courts relevant 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, incluant des textes narratifs, descriptifs et incitatifs, en utilisant une gamme de médias, de stratégies et d'outils.

Écriture scripte et écriture cursive

D2.2 écrire des textes en lettres cursives ayant une forme, une taille, un emplacement et un espacement appropriés.

Voix de l'élève

D2.3 démontrer l'utilisation d'une voix personnelle dans ses textes en employant des mots descriptifs et des structures de la phrase variées pour exprimer ses pensées, ses sentiments et ses opinions sur un sujet.

Point de vue et perspectives

D2.4 déterminer le point de vue de ses textes, notamment la première ou la troisième personne.

Révision

D2.5 apporter des révisions simples à ses ébauches de textes, y compris remplacer des mots et ajouter des phrases, pour en améliorer le contenu et la clarté, en utilisant la rétroaction reçue.

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 aux conventions d'écriture, et relire ses textes pour apporter des corrections.

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 créer des versions finales de textes en utilisant des techniques simples, pour obtenir l'effet recherché.

Publication et présentation de textes

D3.2 présenter un texte de sa propre création en utilisant les stratégies appropriées, y compris en le lisant à haute voix, avec expression.

Réflexion sur son apprentissage

D3.3 déterminer les stratégies qui se sont avérées utiles pour communiquer son message et expliquer les façons dont elle ou il s'en est servi pour améliorer ses textes.

Français, 4e année

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 toutes les années d'études du programme-cadre 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 de la 4e année, 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 de la 4e année, en lien avec l'apprentissage des domaines d'étude B, C et D, l'élève doit pouvoir :

Communication réceptive et expressive

A1.1 expliquer les façons dont les compétences transférables peuvent être utilisées pour appuyer la communication dans divers contextes culturels, sociaux, langagiers et propres à une matière, 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 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 planifier les prochaines étapes pour développer ses capacités et son 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 de la 4e année, en lien avec l'apprentissage des domaines d'étude B, C et D, l'élève doit pouvoir :

Citoyenneté numérique

A2.1 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 et ses données personnelles, 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 recueillir, évaluer et utiliser de l'information, en tenant compte de sa validité, de sa crédibilité, de son exactitude et des diverses perspectives, pour développer ses connaissances, créer des textes et démontrer son apprentissage.

Formes de discours, conventions et techniques

A2.4 démontrer sa compréhension des 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 de 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, le contexte, les destinataires 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 pour élaborer 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 environnements en ligne, y compris des outils numériques et médiatiques, faire preuve d'une sensibilité culturelle auprès des membres de la communauté en modelant les comportements souhaités.

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 de la 4e année, en lien avec l'apprentissage des domaines d'étude B, C et D, l'élève doit pouvoir :

Apprentissage interdisciplinaire et intégré

A3.1 expliquer les façons dont ses connaissances et ses habiletés développées dans le présent programme-cadre soutiennent son apprentissage dans diverses matières 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 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 expliquer 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 de la 4e année, 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 utiliser des habiletés d'écoute efficace, notamment en posant des questions pour encourager la locutrice ou le locuteur à élaborer son propos, et répondre aux contributions des autres dans des discussions en groupe 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, pour comprendre l'information et les idées communiquées de façon orale et non verbale, manifester de l'intérêt pour ce qui est dit à des moments appropriés, demander des éclaircissements et élaborer une réponse appropriée.

Intentions de la communication orale et stratégies

B1.3 déterminer l'intention et l'auditoire pour la communication orale dans des contextes formels et informels et utiliser des stratégies appropriées, y compris formuler des paraphrases et répéter son propos, pour communiquer de façon claire et cohérente.

Stratégies 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 expliquer la manière dont ces stratégies peuvent contribuer au sens des messages.

Choix de mots et syntaxe dans la communication orale

B1.5 utiliser des mots appropriés, y compris des mots appris récemment, et une variété d'adjectifs et d'adverbes, pour élaborer son propos et utiliser divers types de phrases cohérentes lors de la communication dans des contextes 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 de l'écriture de textes.

Contenus d'apprentissage

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

Veuillez consulter les sections « Précisions » ci-après pour prendre connaissance du contenu détaillé et obligatoire des connaissances et des habiletés que les élèves doivent démontrer à la fin de l'année. Pour une vue d'ensemble de ces apprentissages de la 1re à la 4e année, veuillez consulter l'Annexe A : Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1re à la 4e année, attente B2.

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

B2.1 mettre en application sa connaissance du sens des mots et des composantes des mots, comme les bases, les préfixes fréquents et les suffixes, pour lire et orthographier des mots.

Précisions

Notions fondamentales

Les connaissances morphologiques concernent les connaissances relatives aux règles qui régissent les plus petites unités de sens contenues dans les mots, les **morphèmes**. Les habiletés morphologiques font référence à la capacité à transformer les mots pour nuancer les propos et à analyser les morphèmes des mots pour en comprendre le sens.

- Les morphèmes libres sont porteurs de sens à eux seuls et ne peuvent être divisés en éléments plus petits sans en perdre le sens (p. ex., /myr/ mur; /ʒon/ jaune); ils contiennent un seul morphème : la **base**.
- **Certains mots** peuvent être divisés en éléments auxquels on peut attribuer un sens : la base et les affixes. On dit que ces mots sont construits. Les **affixes dérivationnels** modifient le sens de la base. Les **préfixes** sont des affixes placés devant la base (p. ex., **re**- = « à nouveau », comme dans **re**faire). Les **suffixes** sont des affixes placés après la base (p. ex., -**age** = « action ou résultat » comme dans lav**age**); ces derniers peuvent également entraîner un changement dans la classe de mots (p. ex., copie = copi**er**, copi**age,** copi**able**).

L'élève apprend que les mots sont constitués de bases qui véhiculent un sens et peuvent être modifiés par des préfixes et des suffixes, ce qui entraîne un changement de sens du mot. L'élève découvre la possibilité de segmenter les mots en morphèmes qu'elle ou il peut reconnaître et d'appliquer ses connaissances morphologiques pour orthographier et lire des mots plus longs et plus complexes.

Remarque :

Les symboles encadrés par des barres obliques (p. ex. /ʒ/) représentent la transcription phonétique des sons du français conformément à l'alphabet phonétique international (API). Chaque symbole correspond à un seul son.

Connaissances et habiletés : Préfixes

- **Ajouter, retirer ou manipuler** quelques préfixes courants dans des mots pour changer le sens d'un mot (faire, **re**faire, **dé**faire)
- Démontrer une compréhension du sens de ces préfixes

En pratique :

- Préfixes **courants et moins usuels** à l'oral et à l'écrit (p. ex., <ré>, <dé>, <in>, <pré>, <uni>, <multi>, <micro>, <télé>)

Attirer l'attention des élèves sur la représentation écrite associée au sens de chaque préfixe (p. ex., <dé> = « action inverse »; <in> et <im> = « négation »)

- **Identification**
  - **À l'oral et à l'écrit**, repérer le préfixe commun dans une liste de mots (p. ex., **re**faire, **re**tourner, **re**partir); expliquer le sens du préfixe
- **Ajout**
  - **À l'oral et à l'écrit,** ajouter un préfixe à un mot et prononcer le mot (p. ex., <re> + faire = **re**faire; <dé> + faire = **dé**faire); expliquer le changement de sens du mot
- **Suppression**
  - **À l'oral et à l'écrit,** enlever un préfixe d'un mot et prononcer le mot qui reste (p. ex., **re**faire - <re> = faire); expliquer le changement de sens du mot
- **Substitution**
  - **À l'oral et à l'écrit,** échanger un préfixe par un autre préfixe dans un mot et prononcer le nouveau mot (p. ex., défaire - <dé> + <re> = refaire); expliquer que le sens du mot a changé

Connaissances et habiletés : Suffixes

Ajouter, retirer ou manipuler certains suffixes fréquents dans des mots. Démontrer une compréhension du sens de ces suffixes.

En pratique :

- **Identification**
  - **À l'oral et à l'écrit**, repérer le suffixe partagé dans une liste de mots et en comprendre le sens (p. ex., maisonn**ette**, fill**ette**, fourch**ette**; ette = diminutif)
- **Ajout**
  - **À l'oral et à l'écrit,** ajouter un suffixe à un mot et prononcer le mot (p. ex., fleur + <iste> = fleur**iste**; fille + <ette> = fill**ette**); expliquer que le sens a changé
  - Reconnaître lorsque l'ajout d'un suffixe change la classe des mots (p. ex., fleur [nom] = fleur**ir** [verbe])
- **Suppression**
  - **À l'oral et à l'écrit,** enlever un suffixe dans un mot et prononcer le mot qui reste (p. ex., fleur**iste** = fleur); expliquer que le sens a changé
  - Reconnaître lorsque la suppression d'un suffixe change la catégorie du mot qui reste (p. ex., fleur**ir** [verbe] = fleur [nom])
- **Substitution**
  - **À l'oral et à l'écrit,** échanger un suffixe par un autre suffixe dans un mot et prononcer le nouveau mot (p. ex., fleur**iste** = fleur**ir**); expliquer que le sens a changé
  - Reconnaître lorsque la substitution d'un suffixe change la catégorie du mot qui reste (p. ex., fleur**ir** [verbe] = fleur**iste** [nom])

Connaissances et habiletés : Base

- **Repérer, produire et manipuler** des mots appartenant à la même **famille morphologique** (ayant la même **base**)
- Démontrer sa compréhension du sens partagé par ces mots

En pratique :

- **Identification**
  - **À l'oral et à l'écrit**, associer des mots qui appartiennent à la même famille morphologique que la base; comprendre et expliquer le sens partagé par ces mots
  - **À l'oral et à l'écrit,** compléter une liste de mots appartenant à la même famille morphologique que la base (p. ex., fleur, fleuriste, fleurir); comprendre le sens partagé par ces mots
  - **À l'oral et à l'écrit**, repérer la base partagée par une liste de mots d'une même famille morphologique et la présence d'affixes (p. ex., pomme, pommier, pommette, pomiculteur); comprendre et expliquer le sens partagé par ces mots
  - **À l'oral et à l'écrit**, repérer la base d'origine grecque ou latine partagée par une liste de mots d'une même famille morphologique (p. ex., **kilo**gramme, **kilo**mètre, **kilo**calories; **géo**graphe, **géo**logue; bio**logie**, psycho**logie**, radio**logie**); comprendre le sens partagé par ces mots

- **Catégorisation**
    - Trouver le mot qui n'est pas à sa place (intrus) dans une suite de mots (p. ex., fleur, pomme, fleurir); comprendre et expliquer ce qui distingue l'intrus des autres mots au regard du sens et en quoi les autres mots sont associés
    - Bases d'origine grecque ou latine (p. ex., télescope, microscope) dont le sens est connu ou inconnu

Vocabulaire

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

Précisions

Notions fondamentales

Le développement de la connaissance du vocabulaire est le processus d'acquisition de nouveaux mots et de la compréhension de leur signification tant sur le plan réceptif qu'expressif.

Le vocabulaire réceptif est constitué des mots que l'élève comprend lorsqu'elle ou il les entend ou les lit et le vocabulaire expressif est constitué des mots que l'élève utilise lorsqu'elle ou il parle ou écrit. L'élève comprend le sens, l'usage et la forme des mots; le vocabulaire de l'élève s'enrichit à mesure qu'elle ou il apprend à reconnaître les associations entre les mots nouveaux. Le vocabulaire est développé à la fois par l'enseignement explicite des mots et par l'apprentissage implicite, en travaillant avec la langue orale et les textes écrits dans divers contextes.

L'élève met en application sa compréhension du fait que les mots sont composés de morphèmes, qui servent d'unités de sens à l'intérieur du mot, et utilise ses connaissances des morphèmes pour soutenir leur compréhension du sens des mots.

Connaissances et habiletés : Connaissances morphologiques au service du développement du vocabulaire

Comprendre le sens d'un nouveau mot lorsqu'un préfixe ou un suffixe connu est ajouté à une base connue.
Déterminer le sens des mots à partir de la représentation orthographique de préfixes, suffixes et bases connus.

En pratique – À la suite d'un enseignement explicite et systématique du vocabulaire de la thématique à l'étude :

- Reconnaître avec aisance certains préfixes et suffixes fréquents et moins fréquents dans des mots écrits construits (p. ex., **ré**organis**er**, **a**grand**ir**, **en**courage**ment**)

- Reconnaître et utiliser certaines bases fréquentes et moins fréquentes dans les mots écrits construits, dont les bases d'origine grecque ou latine (p. ex., automobile, autographe; téléphone, microphone, multiculturel)

Connaissances et habiletés : Stratégies pour apprendre des mots

Développer des stratégies pour déterminer le sens des mots à l'oral et lors de la lecture de textes

En pratique – À la suite d'un enseignement explicite et systématique du vocabulaire de la thématique à l'étude :

- Décoder et comprendre des mots inconnus à partir de leurs graphèmes ainsi qu'en effectuant une analyse morphologique et structurelle du mot
- Mettre en application ses connaissances morphologiques pour mieux comprendre le sens des mots nouveaux. Par exemple, dans **télé**phone, **télé**- signifie « distance », et **phono**- signifie « voix »

Connaissances et habiletés : Caractéristiques des mots

Certains mots (les homonymes) ont des significations différentes dans des contextes différents même lorsque leur forme orale ou écrite demeure inchangée (p. ex., ferme). Lorsqu'elle et il apprend des mots, l'élève doit faire le lien entre les diverses caractéristiques des mots pour en comprendre le sens. Les traits sémantiques expriment les ressemblances et les différences entre les mots, ce qui permet de faire le lien entre de nouveaux mots et les schémas de mots existants (mots appris précédemment par l'élève).

En pratique – À la suite d'un enseignement explicite et systématique du vocabulaire de la thématique à l'étude :

- Trier, catégoriser et classer les mots en fonction de leurs caractéristiques sémantiques
- Associer des mots nouveaux à des mots déjà connus ou enseignés au préalable en se basant sur leur signification
- Reconnaître que certains mots sont polysémiques (c.-à-d. qu'ils ont des sens multiples) et qu'ils peuvent recouper diverses parties du discours ou fonctions grammaticales (p. ex., « côte » : « Ma côte est cassée. », « La côte est abrupte. », « Je vois la côte. » [le rivage])
- En utilisant les mots avec flexibilité, de nouvelles significations s'ajoutent aux mots appris précédemment, ce qui enrichit le vocabulaire de l'élève

Connaissances et habiletés : Les mots du niveau 2

Les mots ont des rôles et des fonctions différents dans la langue parlée et écrite. Les mots du vocabulaire de niveau 1 se retrouvent fréquemment dans à l'oral. Ce sont les mots de base comme chien, manteau, regarder, dormir. Les mots du vocabulaire de niveau 2 (p. ex., poursuivre, précéder,

rédiger et encombrant) se retrouvent plus souvent à l'écrit qu'à l'oral et sont utilisés dans de nombreux domaines. Ces mots doivent faire l'objet d'un enseignement explicite du vocabulaire. On trouve souvent des mots de niveau 2 dans les directives que doit suivre l'élève pour accomplir des tâches scolaires variées (illustrer, décrire, expliquer). Les mots du vocabulaire de niveau 3 (p. ex., écosystème, patrimoine et durabilité) sont généralement propres à une matière et ils sont utilisés moins fréquemment par l'élève, mais ils font régulièrement partie des thématiques évoquées en contexte scolaire (p. ex., sciences, mathématiques, biologie, musique, art dramatique).

En pratique :

- Utiliser les mots de niveau 2 enseignés explicitement dans divers contextes

Fluidité en lecture : Précision, rythme et prosodie

B2.3 lire avec fluidité une variété de textes, avec précision et à un rythme approprié, pour appuyer la compréhension des textes, et ajuster l'expression et l'intonation lors de la lecture à haute voix, en tenant compte des objectifs de la lecture.

Précisions

Notions fondamentales

La fluidité en lecture signifie la prosodie avec laquelle les textes sont lus. Elle se définit comme la capacité à lire les textes avec précision raisonnable, à un rythme naturel et avec une intonation appropriée. À mesure que la fluidité de l'élève devient plus naturelle, elle ou il lit avec intonation, en tenant compte de la ponctuation, ce qui libère des ressources cognitives et contribue à la compréhension du sens du texte. La fluidité de lecture ne se développe que lorsque l'élève arrive à décoder les mots avec une précision de 90 % ou plus et doit être mesurée à partir de textes connus, que l'élève est capable de lire de manière autonome. En retour, une lecture fluide, juste et expressive, favorise la compréhension de l'écrit.

Connaissances et habiletés : Lecture de mots précise et automatisée

Lire avec précision et automaticité des mots fréquents, réguliers et irréguliers, en utilisant différentes habiletés, stratégies de décodage et connaissances

En pratique :

- Lire de façon automatisée des mots, irréguliers ou irréguliers à fréquence élevée, présentés de façon isolée
- Utiliser les correspondances graphèmes-phonèmes et les régularités orthographiques apprises pour lire avec précision et automaticité des mots non familiers ou peu fréquents présentés de façon isolée
- Utiliser les préfixes et les suffixes ainsi que les bases enseignées pour lire avec précision et automaticité des mots polymorphémiques moins fréquents

- Lire (à voix haute), avec précision et automaticité, les mots contenus dans une variété de textes qui contiennent des mots et des phrases correspondant aux règles enseignées de manière explicite

Connaissances et habiletés : Lecture de phrases, de paragraphes et de textes avec rythme et intonation naturelle

Lire à voix haute un texte en ajustant le rythme et l'intonation en fonction du sens à communiquer

En pratique :

- Utiliser ses connaissances des groupes de mots dans les phrases (groupe sujet, groupe verbal, complément de phrase), et de la ponctuation, pour faire des pauses appropriées à l'intérieur et à la fin des phrases
- Lire à voix haute avec l'intonation appropriée au sens du texte
- Reconnaître comment l'intention de communication et le choix des mots dans un texte peuvent influencer la compréhension, et adapter le rythme et l'intonation en conséquence
- Prendre des mesures pour maintenir la compréhension au cours de la lecture
    - Ajuster le rythme
    - Faire correspondre l'intonation au sens du texte
    - Relire certains passages ou l'ensemble du texte
    - Repérer les erreurs et s'autocorriger

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-après pour prendre connaissance du contenu détaillé et obligatoire des connaissances et des habiletés que les élèves doivent démontrer à la fin de l'année. Pour une vue d'ensemble de ces apprentissages dans toutes les années d'études, veuillez consulter l'annexe B : 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 reconnaître et construire divers types et formes de phrases, y compris des phrases simples et composées liées par une conjonction de coordination.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Types et formes de phrases

Reconnaître et employer les quatre types de phrases et leurs formes

Types de phrases

Étude systématique :

- Phrase interrogative
- Phrase exclamative
- Phrase impérative

Approfondissement :

- Phrase déclarative

Formes de phrases

Approfondissement :

- Formes positive et négative
  Exemples : Je promène mon chien tous les matins. / Je **ne** promène **pas** mon chien tous les matins.

Apprentissages linguistiques : Phrases complexes

Reconnaître et employer les phrases complexes

Étude systématique :

Phrases syntaxiques dans une phrase graphique

- La coordination
  Exemples : La neige tombe **et** le vent souffle fort. / Je suis fatiguée, **mais** je dois finir ce projet.

Grammaire

B3.2 démontrer sa compréhension de la phrase de base et ses constituants, 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 pour appuyer sa compréhension de messages et communiquer du sens avec clarté.

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 : Elsa mange une pomme dans le salon.
- **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 : Joana regarde dehors et elle voit un oiseau.

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 qui parle-t-on? » Chaque matin, <mes parents> aiment lire le journal dans la cuisine.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : Chaque matin, <~~mes parents~~> aiment lire le journal dans la cuisine.
- Généralement placé devant le prédicat
  Exemple : Chaque matin, <mes parents> **aiment lire le journal** dans la cuisine.
- Groupe de mots encadré par **C'est**… **qui** ou **Ce sont**… **qui**
  Exemple : **C'est** <ton copain> **qui** joue au ballon dans la cour d'école.

- Groupe de mots qui peut être remplacé par un pronom
  Exemple : Ton copain joue au ballon dans la cour d'école. → **Il** joue au ballon dans la cour d'école.

Éléments qui peuvent constituer un sujet de P

Étude systématique :

- Pronom
  Exemple : <Nous> allons marcher dans un sentier près de chez moi.

Approfondissement :

- Groupe nominal
  Exemple : <Le serpent> est un reptile.

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 : Chaque matin, mes parents <aiment lire le journal> dans la cuisine.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : Chaque matin, mes parents <~~aiment lire le journal~~> dans la cuisine.
- Généralement placé après le sujet de P
  Exemple : Chaque matin, **mes parents** <aiment lire le journal> dans la cuisine.

Éléments qui peuvent constituer un prédicat de P

- Groupe du verbe (seule réalisation du prédicat de P)
  Exemple : Chaque matin, mes parents <aiment lire le journal> dans la cuisine.

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

Étude systématique :

- Peut être déplacé
  Exemple : <Dans la cuisine>, mes parents aiment lire le journal. Mes parents aiment lire le journal <chaque matin>.
- Peut être dédoublé
  Exemple : Mes parents aiment s'installer dans la cuisine pour lire le journal **et cela a lieu <**chaque matin>.

Approfondissement :

- Précise la phrase
  Exemple : <Chaque matin>, mes parents aiment lire le journal <dans la cuisine>.
- Constituant facultatif (peut être effacé)
  Exemple : <~~Chaque matin~~>, mes parents aiment lire le journal <~~dans la cuisine~~>.

Éléments qui peuvent constituer un complément de P

Sensibilisation à la notion :

- Groupe prépositionnel
  Exemple : <Depuis son départ>, il est très triste.
- Groupe adverbial
  Exemple : <Hier>, il est allé jouer avec ses amis au parc.

Étude systématique :

- Groupe nominal
  Exemple : <La semaine dernière>, je suis allé chez le dentiste.

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 :
  Nom seul
  Dét + nom
  Dét + nom + adj/Dét + adj + nom : **Le mignon chaton** ronronne bruyamment.

Étude systématique :

- **Le nom**
  - Propre ou commun
  - Animé ou inanimé
  - Simple ou composé
  - 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 : Jade (f.s.); Lucas (m.s.); Ari et Elias (noms propres); tortue (f.s.); chauve-souris (nom commun composé)

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

Étude systématique :

- Déterminants contractés : au (à + le), aux (à + les), du (de + le)
- Déterminants démonstratifs : ce, cet, cette, ces
- Déterminants possessifs : mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses
- Déterminants exclamatifs : quel, quelle, quels, quelles
- Déterminants interrogatifs : quel, quelle, quels, quelles

Approfondissement :

- Déterminants définis : l', le, la, les
- Déterminants indéfinis : un, une, des, d'

Les expansions du nom

Groupe adjectival

- Précise le nom
- Peut être effacé

- Exemples de constructions du groupe adjectival :
  Adj : Le chiot a un regard **perçant.**
  Adj + GPrép
  GAdv + Adj

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
  - Exemples : un panier **rempli de bleuets**; des athlètes **vraiment dévoués**
- **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 : Les enfants sont **tellement** surpris.

Groupe prépositionnel

- Formé d'une préposition et d'une expansion
- Exemples de constructions du groupe prépositionnel :
  Prép + GN
  Prép + Pronom : Andréa et Simon ont rédigé un poème **sur moi**.

Étude systématique :

- **La préposition** – Mot de liaison pour introduire un complément
  - Exemples :
    - **Temps** : avant, après, depuis, durant, pendant
    - **Lieu** : à, chez, dans, sur, près de, sous
    - **Possession** : à, de
    - **But** : afin de, pour
    - **Moyen** : avec, en, par
- **Les locutions prépositives** – Groupe de mots qui forme une unité lexicale, construite à partir d'une préposition et fonctionnant comme une préposition

Le pronom

Sensibilisation à la notion :

- Pronoms possessifs : les miens, les miennes, les tiens, les tiennes, les siens, les siennes, le leur, la leur, les leurs, le nôtre, la nôtre, les nôtres, le vôtre, la vôtre, les vôtres

Étude systématique :

- 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, le tien, la tienne, le sien, la sienne

Le groupe du verbe

- Son noyau est un verbe conjugué
- Peut être un verbe seul ou un verbe accompagné d'expansions
- Exemples de constructions du groupe du verbe :
  Verbe seul
  Verbe + GN : Le chien **a pris son os**.

Les expansions du verbe

Étude systématique :

- **Le verbe**
  - Peut être remplacé par le même verbe à un temps différent
  - Peut être encadré par des marqueurs de négation

La conjonction

- Invariable
- N'occupe aucune fonction syntaxique
- De coordination ou de subordination
- *Sensibilisation à la notion* : après que, avant que, pendant que, puis, lorsque
- *Étude systématique* : et, ou, mais, si, car, parce que, comme, quand, puis

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
- **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**
    - **eu** prend un **x**
    - **eau** et **au** prennent un **x**
    - **al** devient **aux**
- **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.
- Exemples : **mon** (m.s.) manteau (m.s.); **mes** (m.p.) manteaux (m.p.)

L'accord de l'adjectif

- Dans le groupe nominal
- Lorsqu'il est noyau du groupe ayant la fonction d'attribut du sujet.
- Exemples : une (f.s.) **jolie** (f.s.) personne (f.s.); une (f.s.) **longue** (f.s.) queue (f.s.); Ma (f.s.) soeur (f.s.) est **gentille** (f.s.).

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 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

Sensibilisation à la notion :

- Avec un sujet composé de plus d'un constituant (1re et 2e personne)
  Exemple : **Mon ami et moi** sommes en retard.

Étude systématique :

- Avec un sujet simple sans écran
  Exemple : **Les chiens** jappent en jouant.
- Avec un sujet composé de groupes nominaux coordonnés
  Exemple : **Le chien et le chat** jouent dans la cour.

L'accord du participe passé

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 : Vous **êtes revenus** rapidement après le signal. / Tu **es revenu** lentement de l'école.

Apprentissages linguistiques : Conjugaison

Reconnaître et mettre en application la conjugaison en contexte de production

Sensibilisation à la notion :

- 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 : Tu danse**s**
  temps : présent
  mode : indicatif
  personne : 2e 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

- 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
- La structure morphologique et la valeur des verbes au **conditionnel présent** de l'indicatif
  Exemple : Elle **aimerait** voyager à l'étranger cet été.
- La structure morphologique et la valeur des verbes au **présent du subjonctif**
  Exemple : Elle souhaite **que tu puisses** te rendre à la célébration.
- Reconnaître l'utilisation du **passé simple** dans les textes lus
  Exemple : Tu **restas** au studio pour répéter ton solo.

Étude systématique :

- L'infinitif présent comme forme lexicalisée du verbe (celle apparaissant dans les dictionnaires)
  Exemples : Manger; Finir; Prendre; Faire
- L'usage des verbes à l'infinitif présent en contexte
  Exemple : Il faut **finir** une tâche avant d'en débuter une autre.

- La distinction des verbes à l'infinitif présent des autres formes du même verbe
  Exemple : Manger – Il a mangé sa collation avant d'aller dehors.
- La distinction des formes simples et composées des verbes
  Exemples : Je finis / J'ai fini
- La distinction du radical (le sens du verbe) et de la terminaison (le temps, le mode, la personne) des verbes adoptant une forme simple
  Exemples : Je fin**is;** Nous fin**issons**
- 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 jouant au hockey. / Nous **avons mangé** du gâteau à 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.
- 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 (temporelle, aspectuelle, modale) des verbes au présent de l'indicatif
  Exemple : Mon frère **tond** la pelouse.
- La structure morphologique et la valeur des verbes au **futur proche**
  Exemple : Je **vais 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 : Il **mangera** une pizza pour le dîner.

Approfondissement :

- 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)

j’**ai**
tu a**s**
il / elle / on **a**
nous av**ons**
vous av**ez**
ils / elles **ont**

- 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**

Apprentissages linguistiques : Grammaire du texte

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

Sensibilisation à la notion :

- 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. »
- Respecter **la règle de non-contradiction** : éviter d’introduire des éléments qui sont en contradiction avec d’autres éléments présentés dans le texte.

Étude systématique :

- 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 d’un chat mignon hier, tu as un nouveau vélo, n’est-ce pas? »

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 :

- Pronom démonstratif
  Exemple : Toutes ces idées sont excellentes. **Celle** que je préfère est la première.
- Pronom possessif
  Exemple : Mon projet est terminé, mais **le sien** ne l'est pas.
- GN contenant un terme générique
  Exemple : **Ève, Paul et Jordan** sont allés jouer sur la structure de jeu. **Les élèves** se sont beaucoup amusés.

Étude systématique :

- Pronom personnel
  Exemple : Les trois camarades se sont rendus au cinéma. **Ils** sont allés visionner un film.

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

Sensibilisation à la notion :

- Assurer la division d'un texte en paragraphes ou en parties cohérentes, selon la forme de discours et le genre de texte.
- Utiliser le discours indirect pour reformuler les paroles rapportées.
  Exemple : Il a dit qu'il était fatigué.

Étude systématique :

- Distinguer la valeur sémantique des marqueurs de relation :
  - Addition – Exemple : Kenza aime lire des bandes dessinées **et** des récits.
  - But
  - Comparaison
  - Opposition
  - Illustration
- Utiliser des marqueurs de relation pour établir des liens ou des rapports logiques entre deux idées ou deux phrases.
  Exemple : Je marche vers l'école, **ensuite**, j'irai au gymnase.
- 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 – Exemple : **Le lendemain**, il est parti chez ses amis.
  - L'ordre : l'introduction ou le commencement, la succession ou la hiérarchie, la conclusion ou la synthèse
  - L'ajout ou la transition

- Harmoniser les temps verbaux dans la phrase principale ou dans une suite de phrases.
  Exemple : **Je suis allé** au cinéma hier soir et **j'ai vu** un film d'action. Le film **avait** une bonne intrigue.
- 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 : L'enseignante dit : « Amusez-vous lors du congé! »
- 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

Sensibilisation à la notion :

- Les procédés de construction des mots dont :
  - La dérivation
  - La fusion
  - La composition
  - Exemples – Noms composés :
    - avec des traits d'union (p. ex., cure-dents)
    - avec des espaces (p. ex., pomme de terre)
    - en un seul mot (p. ex., motoneige)
    - avec des préfixes ou des suffixes (p. ex., ultrason)

Étude systématique :

- Le sens et l'identification des mots de la même famille morphologique
  Exemples : heureux, heureuse, malheureux, malheureusement
- Le sens et l'identification des mots de la même famille sémantique
  Exemples : cheval, étable, ferme, équitation

Préfixes et suffixes

Étude systématique :

- Les bases de mots et leur sens
  Exemples : chant, **chant**eur, **chant**er; 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-)
- Les suffixes dans les mots et leur sens, par exemple :
    - Action (-ment, -tion, -age)
    - Profession (-eur, -euse, -iste)
    - Possibilité (-able)
    - Contenu (-ée)

Synonymes et antonymes

Étude systématique :

- Le rôle des synonymes dans un texte :
    - pour éviter la répétition, nuancer l'adjectif
      Exemples : dire, s'exclamer, annoncer, prononcer, demander, s'exprimer, déclarer
- Le rôle des antonymes dans un texte :
    - pour créer un contraste, éliminer une répétition, plaisanter, atténuer des propos
      Exemple : L'enfant se sentait **triste** lorsque son ami n'était pas à l'école. Il était **heureux** d'apprendre qu'il reviendra demain.
- L'usage des synonymes, des antonymes et des homonymes dans les textes
  Exemples :
  Jean-Pierre a fait une sottise. (Sottise est un synonyme de bêtise.)
  Bernard est un gros chien. (Petit est un antonyme de gros.)
  Pain est l'homonyme de pin (même prononciation, mais orthographe différente).

Champs lexicaux

Étude systématique :

- 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 d'un roman ou d'autre texte à l'étude et formuler ses propres champs lexicaux avant de rédiger ses textes. (p. ex., Avant de rédiger un texte d'opinion, dresser une liste de 10 à 15 mots associés au sujet du texte.)

Apprentissages linguistiques : Écriture inclusive et non binaire

Sensibilisation à la notion :

- Formulation englobante
  Exemples : la population torontoise, le personnel enseignant
- 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

Étude systématique :

- Termes épicènes
  Exemples : la personne, l'orthophoniste, le ou la spécialiste, le ou la partenaire
- Doublets complets pour augmenter la visibilité des femmes
  Exemples : ceux et celles, les directrices et les directeurs

Apprentissages linguistiques : Figures de style

Reconnaître le rôle des figures de style et les employer

Étude systématique :

- Comparaisons, métaphores, expressions figurées
  Exemple de comparaison : Elle **me regarde comme si j'étais un extraterrestre**.

Apprentissages linguistiques : Registre de langue

Étude systématique :

- Les trois principaux registres de langues : 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 : Orthographe lexicale

Sensibilisation à la notion :

- Le rôle des graphèmes audibles et des lettres muettes qui permettent d'orthographier et de lire les mots avec précision.
  Exemple : Reconnaître que, dans le mot « dent », les graphèmes « d » et « en » sont audibles, alors que le graphème « t » est inaudible

- 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)

Étude systématique :

- L'utilisation de référentiels pour orthographier des mots

Ponctuation et majuscules

B3.3 mettre en application sa compréhension du sens et de la fonction de la ponctuation et des majuscules pour communiquer clairement du sens, y compris l'utilisation de la majuscule pour les peuples, dans les dialogues et les titres, des signes de ponctuation qui marquent les paroles rapportées dans un texte, de la virgule dans une énumération et pour détacher des groupes de mots, de l'apostrophe dans les contractions, et de la ponctuation appropriée.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Ponctuation et majuscules

Employer la majuscule

Étude systématique :

- 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

Approfondissement :

- En début de phrase graphique
- Pour les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages
  Exemples : Eugène, Pompi, Dory

La ponctuation

Sensibilisation à la notion :

- **Les deux-points**
  - Pour introduire une explication
    Exemple : Rosalie est contente : c'est sa fête aujourd'hui.
  - Pour introduire une énumération
    Exemple : Voici les ingrédients pour la recette : farine, sucre, œufs et lait.
- **Les parenthèses**
  - Pour isoler ou insérer une information nouvelle
    Exemple : J'ai acheté des fruits au marché (des pommes, des bananes et des oranges) pour préparer une salade de fruits.
- **Les points de suspension**
  - Pour poursuivre une énumération
  - Pour indiquer que la phrase est interrompue
    Exemple : Je me demande…
- **La virgule**
  - Pour indiquer l'effacement d'un groupe de mots
    Exemple : Paola fait ses devoirs et Amir, la sieste.

Étude systématique :

- **Le tiret, les guillemets et les deux-points**
  - Pour marquer les paroles rapportées dans un texte
    Exemples :
    - le tiret
    - les guillemets : Elle a soupiré. « Je suis épuisée. », dit-elle.
- **La virgule**
  - Pour indiquer l'ajout de groupes de mots (énumération)
    Exemple : J'ai acheté des fruits, des légumes, du lait et du pain au supermarché.
  - Pour détacher des groupes de mots quand le complément de P est en début de phrase
    Exemple : Tous les matins, je me brosse les dents.

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
- **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.

C. Compréhension : Comprendre des textes et y réagir

Attentes

À la fin de la 4e année, 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 en utilisant sa connaissance des mots, de la grammaire, des mots de liaison et de la structure des phrases, et ses connaissances antérieures.

Formes de discours et genres de textes

C1.2 décrire les caractéristiques d'un éventail de formes de discours narratif, descriptif, incitatif, explicatif et poétique/ludique, y compris de formes de discours à caractère culturel, et de genres de textes, et expliquer les façons dont ces caractéristiques favorisent la communication du sens.

Organisateurs textuels et caractéristiques de textes

C1.3 reconnaître des organisateurs textuels, y compris l'ordre spatial dans un texte graphique, ainsi que des caractéristiques de textes, comme les polices de caractères et les hyperliens, associés à diverses formes de discours, incluant celles à caractère culturel, et expliquer la façon dont ils favorisent 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 expliquer 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 décrire une variété de procédés littéraires et de 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 déterminer le point de vue de la narratrice ou du narrateur, y compris la narration à la première, à la deuxième ou à la troisième personne, dans une variété de textes, et décrire les avantages et les désavantages du point de vue employé dans un récit.

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 ses connaissances antérieures provenant de diverses sources, y compris les connaissances acquises à partir d'expériences personnelles et ses connaissances textuelles, 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 et sélectionner des textes provenant d'autrices et auteurs divers, qui conviennent à ces intentions.

Vérification de la compréhension : Faire des prédictions et les confirmer

C2.3 faire des prédictions en utilisant ses connaissances antérieures, les caractéristiques du texte et les preuves tirées du texte, et poser des questions pour valider la justesse de ses prédictions.

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

C2.4 utiliser des stratégies, y compris l'ajustement du rythme de la lecture, la visualisation, l'anticipation, le questionnement, la consultation de références et de ressources, pour vérifier et confirmer sa compréhension de divers textes, incluant des textes d'autrices et auteurs de l'Ontario français.

Vérification de la compréhension : Établir des liens

C2.5 décrire les façons dont les idées exprimées dans les textes sont liées à ses propres connaissances et expériences vécues, aux idées véhiculées par d'autres textes et au monde qui l'entoure.

Résumé : Repérer l'information pertinente et tirer des conclusions

C2.6 résumer, à partir d'un texte, l'idée principale et les détails à l'appui en ordre et tirer une conclusion simple.

Réflexion sur son apprentissage

C2.7 expliquer les façons dont des 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.

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 sujets sont véhiculés et traités dans des textes variés, 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 décrire des procédés littéraires dans une variété de textes, y compris la personnification et l'anthropomorphisme, et expliquer comment ils contribuent 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 parfaire sa compréhension de divers textes.

Analyse de textes

C3.3 analyser divers textes, incluant des textes descriptifs, narratifs, incitatifs, explicatifs et poétiques/ludiques, en repérant les idées principales et secondaires des textes, en établissant la structure séquentielle de multiples intrigues et en expliquant les causes et effets des événements.

Analyse des éléments culturels des textes

C3.4 reconnaître des éléments culturels véhiculés dans divers textes, incluant des normes, des valeurs, des artefacts, le sport et la musique, examiner le sens de ces éléments et établir des liens avec ses propres expériences et cultures.

Perspectives dans les textes

C3.5 déterminer les perspectives explicites et implicites véhiculées par divers textes, expliquer comment ces points de vue sont véhiculés, donner des indications sur les préjugés que les textes peuvent contenir et suggérer des façons dont ces préjugés pourraient influencer les destinataires.

Analyse et réaction

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

Contextes autochtones

C3.7 expliquer les façons dont des textes créés par des individus, communautés, groupes ou nations des Premières Nations, métis et inuit sont influencés par des périodes historiques, des expériences culturelles et des événements, et établir des liens entre ces textes et des expériences vécues actuelles.

Réflexion sur son apprentissage

C3.8 déterminer les habiletés de la pensée critique employées pour analyser et évaluer divers textes et expliquer les façons dont ces habiletés ont amélioré sa compréhension de ces textes.

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

Attentes

À la fin de la 4e année, l'élève doit pouvoir :

D1. Développement d'idées et organisation de contenu

planifier et 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 qu'elle ou il planifie de créer et expliquer pourquoi les formes de discours, les genres de textes et les médias de son choix sont appropriés à l'intention et aux destinataires et comment ceux-ci l'aideront à communiquer son intention d'écriture.

Développement des idées

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

Recherche

D1.3 rassembler de l'information et du contenu pertinents sur un sujet en utilisant diverses sources et stratégies, et citer les sources de l'information utilisée.

Organisation du contenu

D1.4 sélectionner et classifier ses idées et l'information recueillie à l'aide de divers outils et stratégies, et ordonner le contenu en tenant compte de la forme de discours, du genre de texte et du média de son choix.

Réflexion sur son apprentissage

D1.5 décrire les stratégies et les outils qui l'ont aidé à développer ses idées et à organiser le contenu pour créer des textes, en ayant recours à des formes de discours, des genres de textes et des médias de son choix, et expliquer les façons dont elle ou il s'en est servi pour s'améliorer en matière de rédaction et création de textes.

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 ébauches de textes relevant de diverses formes de discours et divers genres de textes, y compris des modèles de textes d'autrices et auteurs de l'Ontario français, incluant des textes narratifs, incitatifs et explicatifs, en utilisant une variété de médias, outils et stratégies.

Écriture scripte, écriture cursive et traitement de texte

D2.2 écrire en lettres cursives ayant une forme, une taille, des proportions et une inclinaison appropriées pour améliorer la lisibilité des textes, et développer ses habiletés de saisie au clavier en utilisant des techniques de clavigraphie.

Voix de l'élève

D2.3 établir une voix personnelle dans ses textes en ayant recours à des éléments linguistiques et stylistiques variés pour exprimer ses pensées, ses sentiments et ses opinions sur un sujet, en utilisant un ton approprié à la forme de discours et au genre de texte.

Point de vue et perspectives

D2.4 déterminer les points de vue, les perspectives et les préjugés véhiculés dans ses textes.

Révision

D2.5 apporter des révisions au contenu et aux éléments stylistiques des ébauches de textes, y compris réviser le choix de mots et ajouter et effacer des phrases pour améliorer la clarté, la concision et la cohérence des textes, et chercher de la rétroaction.

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 utiliser des outils de traitement de texte pour faire les corrections.

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 à l'aide de plusieurs techniques et outils, y compris des outils de conception et de production numériques simples, pour obtenir l'effet recherché.

Publication et présentation de textes

D3.2 utiliser les médias et les outils de son choix pour publier et présenter des textes de sa propre création, et expliquer les façons dont ces choix favorisent la communication de son message.

Réflexion sur son apprentissage

D3.3 décrire diverses stratégies qui l'ont aidé à présenter et à communiquer son message lors de la publication et la présentation de textes, et expliquer comment ces stratégies l'ont aidé à s'améliorer.

Français, 5e année

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 toutes les années d'études du programme-cadre 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 de la 5e année, 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 de la 5e année, en lien avec l’apprentissage des domaines d’étude B, C et D, l’élève doit pouvoir :

Communication réceptive et expressive

A1.1 expliquer les façons dont les compétences transférables peuvent être utilisées pour appuyer la communication dans divers contextes culturels, sociaux, langagiers et propres à une matière, 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 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 planifier les prochaines étapes pour développer ses capacités et son 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 de la 5e année, en lien avec l’apprentissage des domaines d’étude B, C et D, l’élève doit pouvoir :

Citoyenneté numérique

A2.1 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 et ses données personnelles, 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 recueillir, évaluer et utiliser de l’information, en tenant compte de sa validité, de sa crédibilité, de son exactitude et des diverses perspectives, pour développer ses connaissances, créer des textes et démontrer son apprentissage.

Formes de discours, conventions et techniques

A2.4 démontrer sa compréhension des 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 de 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, le contexte, les destinataires 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 pour élaborer 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 environnements en ligne, y compris des outils numériques et médiatiques, faire preuve d'une sensibilité culturelle auprès des membres de la communauté en modelant les comportements souhaités.

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 de la 5e année, en lien avec l'apprentissage des domaines d'étude B, C et D, l'élève doit pouvoir :

Apprentissage interdisciplinaire et intégré

A3.1 expliquer les façons dont ses connaissances et ses habiletés développées dans le présent programme-cadre soutiennent son apprentissage dans diverses matières 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 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 expliquer 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 de la 5e année, 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 utiliser diverses habiletés d'écoute efficace, notamment manifester son intérêt pour ce qui est dit à des moments appropriés, poser des questions pour encourager la locutrice ou le locuteur à élaborer son propos, et répondre aux contributions des autres dans des discussions en groupe 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 et les idées communiquées de façon orale et non verbale, pour obtenir des clarifications et élaborer une réponse appropriée.

Intentions de la communication orale et stratégies

B1.3 déterminer l'intention et l'auditoire pour la communication orale dans des contextes formels et informels et utiliser des stratégies appropriées, y compris formuler des paraphrases et répéter son propos, pour communiquer de façon claire et cohérente.

Stratégies 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 expliquer la manière dont ces stratégies peuvent contribuer au sens des messages.

Choix de mots et syntaxe dans la communication orale

B1.5 utiliser des mots appropriés, y compris des mots appris récemment, une variété d'adjectifs et d'adverbes pour élaborer son propos et utiliser divers types de phrases cohérentes lors de la communication dans des contextes 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 de 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 généralisée du sens des mots et des composantes des mots, comme les bases, les préfixes et les suffixes, pour lire et orthographier des mots avec précision et automaticité.

Vocabulaire

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

Fluidité en lecture : Précision, rythme et prosodie

B2.3 lire avec fluidité une variété de textes, avec précision et à un rythme approprié, pour appuyer la compréhension des textes, et ajuster l'expression et l'intonation lors de la lecture à haute voix, en tenant compte des objectifs 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-après pour prendre connaissance du contenu détaillé et obligatoire des connaissances et des habiletés que les élèves doivent démontrer à la fin de l'année. Pour une vue d'ensemble de ces apprentissages dans toutes les années d'études, veuillez consulter l'annexe B : 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 reconnaître et construire divers types et formes de phrases, y compris des phrases complexes et développer ses habiletés relatives à la construction de phrases, en évitant de produire des phrases fragmentaires ou incohérentes.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Types et formes de phrases

Reconnaître et employer les quatre types de phrases et leurs formes

Types de phrases

Étude systématique :

- Phrase impérative

Approfondissement :

- Phrase déclarative
- Phrase interrogative
- Phrase exclamative

Formes de phrases

Sensibilisation à la notion :

- Forme négative : marqueurs de négation autres que **ne** et **pas**
  Exemple : Sofia et Matéo **n'**ont **jamais** été voir une pièce de théâtre.
- Formes personnelle et impersonnelle
  Exemples :
  - Forme personnelle : **Jules et Paola** ont choisi de donner de l'argent en cadeau.
  - Forme impersonnelle : **Il** a été choisi de donner de l'argent en cadeau.
- Formes neutre et emphatique
  Exemples :
  - Forme neutre : J'aime les sports auxquels nous jouons dans le cours d'éducation physique.
  - Forme empathique : **Moi**, j'aime les sports auxquels nous jouons dans le cours d'éducation physique.
- Formes active et passive
  Exemples :
  - Forme active : Le bambin **lance** les jouets.
  - Forme passive : Les jouets **ont été lancés par** le bambin.

Approfondissement :

- Formes positive et négative
  Exemples : Elle sait nager. / Elle **ne** sait **pas** nager.

Apprentissages linguistiques : Phrases complexes

Reconnaître et employer les phrases complexes

Phrases syntaxiques dans une phrase graphique

Sensibilisation à la notion :

- La juxtaposition
  Exemple : Il a acheté une nouvelle voiture, il a décidé de la montrer à ses amis.
- La subordination
  Exemple : Je ne peux pas sortir **parce que** je suis malade.

Étude systématique :

- La coordination
  Exemples : La neige tombe **et** le vent souffle fort. / Il a faim, **mais** son dîner n'est pas encore prêt.

Grammaire

B3.2 démontrer sa compréhension de la phrase de base et ses constituants, 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 pour appuyer sa compréhension de messages et communiquer du sens avec clarté.

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 : Ima observe les oiseaux sur la branche.
- **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 : Le chat ronronne derrière le sofa, mais Arthur ne le voit pas.

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 qui parle-t-on? » <Jacqueline> aime bien l'école.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : <~~Jacqueline~~> aime bien l'école.
- Généralement placé devant le prédicat
  Exemple : <Jacqueline> **aime bien l'école.**
- Groupe de mots encadré par **C'est**… **qui** ou **Ce sont**… **qui**
  Exemple : Jacqueline aime bien l'école. → **C'est** Jacqueline **qui** aime bien l'école.
- Groupe de mots qui peut être remplacé par un pronom
  Exemple : Jacqueline aime bien l'école. → **Elle** aime bien l'école.

Éléments qui peuvent constituer un sujet de P

Sensibilisation à la notion :

- Groupe du verbe à l'infinitif
  Exemple : <Jouer dans la rue> est interdit.
- Phrase subordonnée
  Exemple : <Que tu viennes> me fait très plaisir.

Approfondissement :

- Groupe nominal
  Exemple : <Jules et Pierre> explorent le nouveau parc.
- Pronom
  Exemple : <Je >promène mon chien.

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 : Jacqueline <aime bien l'école>.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : Jacqueline <~~aime bien l'école~~>.
- Généralement placé après le sujet de P
  Exemple : **Jacqueline** <aime bien l'école>.

Éléments qui peuvent constituer un prédicat de P

- Groupe du verbe (seule réalisation du prédicat de P)
  Exemple : Jacqueline <aime bien l'école>.

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

Étude systématique :

- Peut être dédoublé
  Exemple : Jacqueline marche à l'école **et cela se passe** <tous les jours>.

Approfondissement :

- Précise la phrase
  Exemple : Jacqueline aime bien aller à l'école <régulièrement>.
- Constituant facultatif (peut être effacé)
  Exemple : Jacqueline aime bien aller à l'école <~~régulièrement~~>.
- Peut être déplacé
  Exemple : <Régulièrement>, Jacqueline aime bien aller à l'école.

Éléments qui peuvent constituer un complément de P

Sensibilisation à la notion :

- Groupe prépositionnel
  Exemple : <Depuis son départ>, il est très triste.
- Groupe adverbial
  Exemple : <Hier>, il est allé jouer avec ses amis au parc.

Étude systématique :

- Groupe nominal
  Exemple : <Cet été>, je dois aller voir ma cousine.

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 :
  Nom seul
  Pronom
  Dét + nom
  Dét + nom + adj
  Dét + adj + nom : **La jeune fille** travaille efficacement sur son projet de sciences.

Étude systématique :

- **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); 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

Étude systématique :

- Déterminants contractés : au (à + le), aux (à + les), du (de + le)

Approfondissement :

- Déterminants définis : l', le, la, les
- 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 : Le chiot a un regard **perçant.**
  Adj + GPrép
  GAdv + Adj

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 : Mon cousin a un talent **incroyable**.
- **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 : Carlos lit **silencieusement** dans sa chambre.

Groupe prépositionnel

- Formé d'une préposition et d'une expansion
- Exemples de constructions du groupe prépositionnel :
  Prép + GN : Le chien **de mon voisin** jappe constamment.

Étude systématique :

- **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
        - **Possession** : à, de
        - **But** : afin de, pour
        - **Moyen** : avec, en, par
- **Les locutions prépositives** – Groupe de mots qui forme une unité lexicale, construite à partir d'une préposition et fonctionnant comme une préposition

Le pronom

Étude systématique :

- 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

Approfondissement :

- Pronoms personnels de conjugaison : 1re personne : je, nous; 2e personne : tu, vous; 3e personne : il, elle, on, ils, elles

Le groupe du verbe

- Son noyau est un verbe conjugué
- Peut être un verbe seul ou un verbe accompagné d'expansions
- Exemples de constructions du groupe du verbe :
  Verbe seul : Le chat **dort**.
  Verbe + GN
  Verbe + GPrép
  Verbe + GN + GPrép
  Pronom(s) + verbe + GN
  V attributif + GAdj
  V + GAdv
  V + subordonnée complétive
  V + groupe du verbe à l'infinitif

Les expansions du verbe

Sensibilisation à la notion :

- **Le complément direct du verbe (CD)**
  - Groupe nominal comme réalisation fréquente du CD
  - Manipulation de remplacement
  - Pronoms
  - Exemple : Les spectateurs admirent **la performance**.
- **Le complément indirect du verbe (CI)**
  - Groupe prépositionnel comme réalisation fréquente du CI
  - Manipulation de remplacement
  - Pronoms
  - Exemple : La petite fille parle **à sa mère**.
- **L'attribut du sujet**
  - Groupe de mots suivant un verbe attributif
  - Exemple : Les enfants restent **calmes**.
- **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.

Étude systématique :

- **Le verbe**
  - Peut être remplacé par le même verbe à un temps différent

- Peut être encadré par des marqueurs de négation

La conjonction

Étude systématique :

- Invariable
- N'occupe aucune fonction syntaxique
- De coordination ou subordination
- Exemples : et, ou, mais, si, car, parce que, comme, quand, puis; après que, avant que, pendant que, lorsque; où, donc, or, ni, afin 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 : Ma **tante** est venue me rendre visite. / Mon **oncle** est venu me rendre visite.
- **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**
    - **eu** prend un **x**
      Exemple : Nous avons fait un **feu** de camp. → Nous avons fait des **feux** de camp.
    - **eau** et **au** prennent un **x**
    - **al** devient **aux**
- **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 : **Son** (s.) chat (m.s.) est adorable.

L’accord de l’adjectif

- Dans le groupe nominal
- Lorsqu’il est noyau du groupe ayant la fonction d’attribut du sujet.
- Exemples : une (f.s.) **jolie** (f.s.) personne (f.s.); Ma (f.s.) soeur (f.s.) est **gentille** (f.s.).

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

Sensibilisation à la notion :

- Avec un sujet séparé par un écran
  Exemples : **Je** le **cherche**. / **Ils** se **cachent**.
- Lorsque l’ordre canonique de la phrase n’est pas respecté
  Exemple : **Est** alors **arrivé** un gros chien qui m’a fait peur.

Étude systématique :

- Avec un sujet simple sans écran
  Exemple : **Julien** chante dans une chorale.
- Avec un sujet composé de groupes nominaux coordonnés
  Exemple : **Miguel et Justine** écoutent de la musique.
- Avec un sujet composé de plus d'un constituant (1re et 2e personne)
  Exemple : **Ronaldo et toi** êtes des musiciens vraiment talentueux.

L'accord du participe passé

Sensibilisation à la notion :

- **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 : J'**ai mangé** une pomme rouge. / La pomme que j'**ai mangée** était rouge.

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 : Elle **est tombée** de sa chaise. / Il **est tombé** de l'arbre.

Apprentissages linguistiques : Conjugaison

Reconnaître et mettre en application la conjugaison en contexte de production

Sensibilisation à la notion :

- 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 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 **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.

Étude systématique :

- 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 respectueux d'**attendre** son tour pour parler.
- La distinction des verbes à l'infinitif présent des autres formes du même verbe
  Exemple : Manger – Il a mangé son repas en vitesse.
- La distinction des formes simples et composées des verbes
  Exemples : Je déguste / J'ai dégusté
- 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 :
    - Qu'elle **finiss**e
      temps : présent
      mode : subjonctif
      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

- La forme composée est dotée d'un auxiliaire (être ou avoir) et d'un participe passé.
  Exemples : Je **suis tombé** sur la glace en jouant 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
- 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.

Approfondissement :

- 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 structure morphologique et la valeur (temporelle, aspectuelle, modale) des verbes au **présent de l'indicatif**
  Exemple : Mon frère **tond** la pelouse.
- 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 v**ais**
  tu va**s**
  il / elle / on v**a**
  nous all**ons**
  vous all**ez**
  ils / elles v**ont**
- 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.

Apprentissages linguistiques : Grammaire du texte

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

Étude systématique :

- 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 d'un chat mignon 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 :

- Pronom démonstratif
  Exemple : J'ai goûté au dessert; **celui-ci** était bon.
- Pronom possessif
  Exemple : Mes mitaines sont rouges, mais **les siennes** sont bleues.
- GN contenant un terme générique
  Exemple : **Ève, Paul et Jordan** sont allés jouer au parc. **Les amis** se sont beaucoup amusés.
- GN formé d'une périphrase
  Exemple : La pollution demeure toujours un problème sur **terre**. Il faut prendre soin de **la planète bleue**.
- GAdv
  Exemple : Les enfants sont allés jouer dans **la forêt**. **Là**, ils ont construit une cabane en bois.

Étude systématique :

- Pronom personnel
  Exemple : Les canards nagent dans l'étang. **Ils** aiment se promener en groupe.
- GN contenant le même nom, mais ayant un déterminant différent
  Exemple : **Les jonquilles** sont un signe que le printemps est arrivé. **Ces jonquilles** de mon jardin sont de toute beauté.

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

Étude systématique :

- Assurer la division d'un texte en paragraphes ou en parties cohérentes, selon la forme de discours et le genre de texte.
- Distinguer la valeur sémantique des marqueurs de relation :
  - Addition – Exemple : Donovan aime lire des bandes dessinées **et** des livres de science-fiction.
  - But
  - Comparaison
  - Opposition
  - Illustration
- 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 :
      Cet automne-là, il décida de ne plus remettre au lendemain ce qu'il pouvait effectuer immédiatement. Il devait nettoyer la maison, ramasser les feuilles sur son terrain, ranger le mobilier extérieur et préparer ses installations pour l'hiver. **Deux jours plus tard,** tout était fait. Il avait réalisé toutes ses tâches.
- Harmoniser les temps verbaux dans la phrase principale ou dans une suite de phrases.
  Exemple : Le match de tennis **était** déjà **terminé** lorsque la pluie **a commencé** à tomber sur le terrain gazonné.
- 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 professeur a dit : « N'oubliez pas de rendre votre devoir demain à 8 heures! »
- Utiliser le discours indirect pour reformuler les paroles rapportées.
  Exemple : Il a dit qu'il était fatigué.
- Structure et caractéristiques du texte : reconnaître et appliquer la structure et les caractéristiques des formes de discours et des genres de textes enseignés

Approfondissement :

- Utiliser des marqueurs de relation pour établir des liens ou des rapports logiques entre deux idées ou deux phrases.
  Exemples :
  Les légumes sont bons pour la santé, **de plus**, ils peuvent être préparés de différentes manières.

  Pour la célébration de ton anniversaire, je prépare un potage aux légumes, un gâteau au chocolat et des biscuits à l’avoine**. De plus**, je prévois y apporter des breuvages aux fruits.

Apprentissages linguistiques : Lexique

Familles de mots

Étude systématique :

- Le sens et l’identification des mots de la même famille morphologique
  Exemples : nage, natation, nager
- Le sens et l’identification des mots de la même famille sémantique
  Exemples : école, enseignant, élève, pupitres
- Les procédés de construction des mots dont :
    - La dérivation
    - La fusion

- La composition
- Exemples
  Noms composés avec des traits d'union (p. ex., après-midi)
  Locutions composées de plusieurs mots (p. ex., chemin de fer)
  Noms formés :
  - par la fusion de plusieurs mots (p. ex., abribus)
  - avec des préfixes ou des suffixes (p. ex., microscope)

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-)
- Les suffixes dans les mots et leur sens, par exemple :
  - Action (-ment, -tion, -age)
  - Profession (-eur, -euse, -iste)
  - Possibilité (-able)
  - Contenu (-ée)

Synonymes et antonymes

Étude systématique :

- Le rôle des synonymes dans un texte :
  - pour éviter la répétition, nuancer l'adjectif
    Exemple : peur → angoisse, crainte, effroi, frousse, phobie
- Le rôle des antonymes dans un texte :
  - pour créer un contraste, éliminer une répétition, plaisanter, atténuer des propos
    Exemple : Les **petites** feuilles du **gros** arbre changent de couleur.
- L'usage des synonymes, des antonymes et des homonymes dans les textes
  Exemples :
  Jean-Pierre a fait une sottise. (Sottise est un synonyme de bêtise.)
  Bernard est un gros chien. (Petit est un antonyme de gros.)
  Pain est l'homonyme de pin (même prononciation, mais orthographe différente).

Champs lexicaux

Étude systématique :

- Reconnaissance et création de champs lexicaux : ensemble de mots qui appartiennent à une même idée ou à un même thème
  Exemples :
  - Lire un texte narratif simple et cibler un thème.
  - Choisir des thèmes simples et familiers (p. ex., l'école, les saisons)

Apprentissages linguistiques : Écriture inclusive et non binaire

Sensibilisation à la notion :

- Termes non-binaires
  Exemples : iel, ielle, ol, mx

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

Apprentissages linguistiques : Figures de style

Reconnaître le rôle des figures de style et les employer

Étude systématique :

- Comparaisons, métaphores, expressions figurées
  Exemple de comparaison : Son visage est **rouge comme une tomate.**

Apprentissages linguistiques : Registre de langue

Étude systématique :

- 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 : Orthographe lexicale

Étude systématique :

- Le rôle des graphèmes audibles et des lettres muettes qui permettent d'orthographier et de lire les mots avec précision.
  Exemple : Reconnaître que, dans le mot « dent », les graphèmes « d » et « en » sont audibles, alors que le graphème « t » est inaudible
- 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 sa compréhension du sens et de la fonction de la ponctuation et des majuscules pour communiquer clairement du sens, y compris l'utilisation des virgules dans la juxtaposition de phrases et les énumérations.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Ponctuation et majuscules

Employer la majuscule

Étude systématique :

- 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

Approfondissement :

- En début de phrase graphique
- Pour les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages
  Exemples : Eugène, Pompi, Dory

La ponctuation

Sensibilisation à la notion :

- **Les deux-points**
  - Pour introduire une explication
    Exemple : Le jeune athlète de course est disqualifié : il a fait un faux départ.
  - Pour introduire une énumération
    Exemple : Les qualités d'un bon élève sont : la débrouillardise, la fiabilité, l'organisation et l'autorégulation.
- **Les parenthèses**
  - Pour isoler ou insérer une information nouvelle
    Exemples : Le sixième album de Ginette Reno (*C'est tout moi*) sera disponible dès le 6 avril.

    Les légumineuses (fèves et haricots secs, lentilles, etc.) ont une excellente valeur nutritive.
- **Le point-virgule**
  - Pour séparer une opposition
    Exemple : Elle aime le gâteau au chocolat; il aime le gâteau à la vanille.

- 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
  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 ».

Étude systématique :

- **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. »
- **Les points de suspension**
  - Pour poursuivre une énumération
    Exemple : Au musée de la Civilisation, vous pouvez explorer les expositions suivantes :
    C'est notre histoire, Ma maison, La vie en vert…
  - Pour indiquer que la phrase est interrompue
    Exemple : Je voulais vous dire… laissez faire!
- **La virgule**
  - Pour indiquer l'ajout de groupes de mots (énumération)
    Exemple : C'est un roman captivant, intéressant, simplement extraordinaire.
  - Pour indiquer l'effacement d'un groupe de mots
    Exemple : Mon salon est trop grand et ma chambre, trop petite.
  - Pour détacher des groupes de mots
    Exemple : Cet été, j'irai à Paris si mon budget me le permet.

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

- **L’apostrophe**
    - Pour l’élision d’une voyelle ou d’un **h** muet
      Exemples : l’espace; l’habitat; Il n’a pas le temps de manger.; Elle n’habite plus avec ses sœurs.

C. Compréhension : Comprendre des textes et y réagir

Attentes

À la fin de la 5e année, 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 en utilisant sa connaissance des mots, de la grammaire, des mots de liaison et de la structure des phrases, et ses connaissances antérieures.

Formes de discours et genres de textes

C1.2 décrire les caractéristiques d'un éventail de formes de discours narratif, descriptif, incitatif, explicatif et poétique/ludique, et de genres de textes, y compris des textes culturels, et expliquer les façons dont ces caractéristiques favorisent la communication du sens.

Organisateurs textuels et caractéristiques de textes

C1.3 reconnaître des organisateurs textuels, y compris les causes et les effets dans un texte argumentatif, ainsi que des caractéristiques de textes, comme la préface et le glossaire, associés à diverses formes de discours, incluant celles à caractère culturel, et expliquer la façon dont ils favorisent 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 expliquer 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 décrire une variété de procédés littéraires et de 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 déterminer le point de vue de la narratrice ou du narrateur, y compris la narration à la première, à la deuxième ou à la troisième personne, dans une variété de textes, et décrire les avantages et les désavantages du choix du point de vue employé dans un récit.

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 de ses expériences personnelles, 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 et sélectionner des textes appropriés d'autrices et auteurs divers, qui conviennent à ces intentions.

Vérification de la compréhension : Faire des prédictions et les confirmer

C2.3 faire des prédictions en utilisant ses connaissances antérieures, les caractéristiques du texte et des preuves tirées du texte, et poser des questions pour valider la justesse de ses prédictions.

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

C2.4 utiliser des stratégies, y compris l'ajustement du rythme de la lecture, la visualisation, l'anticipation, le questionnement, la consultation de références, de ressources et d'autres textes, pour vérifier et confirmer sa compréhension de divers textes, incluant des textes d'autrices et auteurs de l'Ontario français.

Vérification de la compréhension : Établir des liens

C2.5 décrire les façons dont les idées exprimées dans les textes sont liées à ses propres connaissances et expériences vécues, aux idées véhiculées par d'autres textes et au monde qui l'entoure.

Résumé : Repérer l'information pertinente et tirer des conclusions

C2.6 résumer, à partir d'un texte, l'idée principale et les détails à l'appui en ordre et tirer une conclusion bien fondée.

Réflexion sur son apprentissage

C2.7 expliquer les façons dont des 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.

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 sujets sont véhiculés et traités dans des textes variés, 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 décrire des procédés littéraires dans une variété de textes, y compris la visualisation et l'humour, et expliquer comment ils contribuent 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 parfaire sa compréhension de divers textes.

Analyse de textes

C3.3 analyser divers textes, incluant des textes descriptifs, narratifs, incitatifs, explicatifs et poétiques/ludiques, en repérant les idées principales et secondaires des textes, en établissant la structure séquentielle de multiples intrigues, en notant l'information pertinente et en expliquant les causes et effets des événements.

Analyse des éléments culturels des textes

C3.4 reconnaître des éléments culturels véhiculés dans divers textes, incluant des normes, des valeurs, des artefacts, le sport et la musique, examiner le sens de ces éléments et établir des liens avec ses propres expériences et cultures.

Perspectives dans les textes

C3.5 déterminer les perspectives explicites et implicites véhiculées par divers textes, expliquer comment ces points de vue sont véhiculés, donner des indications sur les préjugés que les textes peuvent contenir et suggérer des façons dont ces préjugés pourraient influencer les destinataires.

Analyse et réaction

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

Contextes autochtones

C3.7 expliquer les façons dont des textes créés par des individus, communautés, groupes ou nations des Premières Nations, métis et inuit sont influencés par des périodes historiques, des expériences culturelles et des événements, et expliquer des liens entre ces textes et les expériences vécues actuelles.

Réflexion sur son apprentissage

C3.8 déterminer les habiletés de la pensée critique employées pour analyser et évaluer divers textes et expliquer les façons dont ces habiletés ont amélioré sa compréhension de ces textes.

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

Attentes

À la fin de la 5e année, l'élève doit pouvoir :

D1. Développement d'idées et organisation de contenu

planifier et 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 qu'elle ou il planifie de créer et expliquer pourquoi les formes de discours, les genres de textes et le média de son choix sont appropriés à l'intention et aux destinataires et comment ceux-ci l'aideront à communiquer son intention.

Développement des idées

D1.2 générer et élaborer des idées et détails concernant divers sujets, y compris des sujets relatifs à la diversité, à l'équité, à l'inclusion et à d'autres matières, en utilisant diverses stratégies et ressources, incluant ses expériences vécues.

Recherche

D1.3 rassembler et noter l'information et le contenu pertinents sur un sujet, en utilisant plusieurs sources textuelles et en ligne, vérifier la fiabilité des sources à l'aide de critères simples, et noter qui a rédigé ou créé le contenu et sa source.

Organisation du contenu

D1.4 sélectionner et classifier ses idées et l'information recueillie à l'aide d'outils et de stratégies appropriées, et ordonner le contenu pertinent, en tenant compte des formes de discours, des genres de textes et du média de son choix.

Réflexion sur son apprentissage

D1.5 décrire les stratégies et les outils qui l'ont aidé à développer ses idées et à organiser le contenu pour créer des textes, en ayant recours à des formes de discours, des genres de textes et des médias de son choix, et expliquer les façons dont elle ou il s'en est servi pour s'améliorer en matière de rédaction et création de textes.

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 ébauches de textes 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, incitatifs et explicatifs, en utilisant une gamme de médias, d'outils et de stratégies.

Écriture scripte, écriture cursive et traitement de texte

D2.2 écrire en lettres cursives avec fluidité, taper au clavier avec de plus en plus d'automaticité, et mettre en application des techniques de traitement de texte, y compris la sélection de polices appropriées, pour produire et améliorer des textes de longueurs variées.

Voix de l'élève

D2.3 développer une voix personnelle dans ses textes en ayant recours à un vocabulaire et à des éléments stylistiques variés afin d'exprimer clairement ses pensées, ses sentiments et ses opinions sur le sujet en utilisant un ton approprié à la forme de discours et au genre de texte.

Point de vue et perspectives

D2.4 déterminer les points de vue, les perspectives et les préjugés implicites et explicites véhiculés dans ses textes, et expliquer les façons dont ses messages peuvent être interprétés par des destinataires ayant des perspectives différentes.

Révision

D2.5 apporter des révisions au contenu et aux éléments stylistiques des ébauches de textes, telles que réviser le choix de mots et ajouter et effacer des phrases pour améliorer la clarté, la concision et la cohérence des textes, et chercher de la rétroaction.

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 utiliser des outils de traitement de texte pour faire les corrections.

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 à l’aide d’une variété de techniques et d’outils, y compris des outils de conception et de production numériques, pour obtenir l’effet recherché.

Publication et présentation de textes

D3.2 utiliser les médias et les outils de son choix pour publier et présenter des textes de sa propre création, et expliquer les façons dont ces choix favorisent la communication de son intention.

Réflexion sur son apprentissage

D3.3 décrire divers stratégies et outils qui lui ont permis de communiquer son message lors de la publication et de la présentation de textes, et suggérer des pistes pour s’améliorer.

Français, 6e année

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 toutes les années d'études du programme-cadre 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 de la 6e année, 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 de la 6e année, en lien avec l’apprentissage des domaines d’étude B, C et D, l’élève doit pouvoir :

Communication réceptive et expressive

A1.1 expliquer les façons dont les compétences transférables peuvent être utilisées pour appuyer la communication dans divers contextes culturels, sociaux, langagiers et propres à une matière, 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 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 planifier les prochaines étapes pour développer ses capacités et son 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 de la 6e année, en lien avec l’apprentissage des domaines d’étude B, C et D, l’élève doit pouvoir :

Citoyenneté numérique

A2.1 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 et ses données personnelles, 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 recueillir, évaluer et utiliser de l’information, en tenant compte de sa validité, de sa crédibilité, de son exactitude et des diverses perspectives, pour développer ses connaissances, créer des textes et démontrer son apprentissage.

Formes de discours, conventions et techniques

A2.4 démontrer sa compréhension des 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 de 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, le contexte, les destinataires 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 pour élaborer 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 environnements en ligne, y compris des outils numériques et médiatiques, faire preuve d'une sensibilité culturelle auprès des membres de la communauté en modelant les comportements souhaités.

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 de la 6e année, en lien avec l'apprentissage des domaines d'étude B, C et D, l'élève doit pouvoir :

Apprentissage interdisciplinaire et intégré

A3.1 expliquer les façons dont ses connaissances et ses habiletés développées dans le présent programme-cadre soutiennent son apprentissage dans diverses matières 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 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 expliquer 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 de la 6e année, 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 analyser diverses habiletés d'écoute efficace, y compris comprendre quand poser des questions pertinentes et comment répondre aux contributions des autres dans des discussions en groupe, et utiliser ces habiletés dans des 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 au contexte.

Intentions de la communication orale et stratégies

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

Stratégies 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 analyser la manière dont ces stratégies favorisent la compréhension ou la communication, y compris la manière dont leur utilisation peut varier d'une culture à l'autre.

Choix de mots et syntaxe dans la communication orale

B1.5 utiliser des mots appropriés et précis, y compris une variété d'adjectifs et d'adverbes pour élaborer son propos, divers types de phrases cohérentes et la voix active et la voix passive lors de la communication dans des contextes 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 de 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 généralisée du sens des mots et des composantes des mots, comme les bases, les préfixes fréquents et les suffixes, pour lire et orthographier des mots avec précision et automaticité.

Vocabulaire

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

Fluidité en lecture : Précision, rythme et prosodie

B2.3 lire avec fluidité des mots, des phrases complexes et des paragraphes dans une variété de textes, avec précision et à un rythme approprié, pour appuyer la compréhension des textes, et ajuster l'expression et l'intonation lors de la lecture à haute voix, en tenant compte des objectifs 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-après pour prendre connaissance du contenu détaillé et obligatoire des connaissances et des habiletés que les élèves doivent démontrer à la fin de l'année. Pour une vue d'ensemble de ces apprentissages dans toutes les années d'études, veuillez consulter l'annexe B : 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 de divers types et formes de phrases pour formuler des phrases qui communiquent des idées clairement, y compris des phrases à la forme personnelle et impersonnelle.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Types et formes de phrases

Reconnaître et employer les quatre types de phrases et leurs formes

Types de phrases

Étude systématique :

- Phrase impérative

Approfondissement :

- Phrase déclarative
- Phrase interrogative
- Phrase exclamative

Formes de phrases

Sensibilisation à la notion :

- Forme négative : marqueurs de négation autres que **ne** et **pas**
  Exemple : Ils **ne** sont **plus** allés en Europe.
- Formes neutre et emphatique
  Exemples :
  - Forme neutre : Les élèves ont participé au carnaval d'hiver.
  - Forme empathique : **Ce sont** les élèves **qui** ont participé au carnaval d'hiver.
- Formes active et passive
  Exemples :
  - Forme active : Les vaches **ont mangé de l'herbe**.
  - Forme passive : L'herbe **a été mangée par** les vaches.

Études systématique :

- Formes personnelle et impersonnelle
  Exemples :
  - Forme personnelle : **De nombreux admirateurs** sont venus au spectacle.
  - Forme impersonnelle : **Il** est venu de nombreux admirateurs au spectacle.

Approfondissement :

- Formes positive et négative
  Exemples : Hier soir, ma famille et moi sommes allés manger au restaurant. / Hier soir, ma famille et moi **ne** sommes **pas** allés manger au restaurant.

Apprentissages linguistiques : Phrases complexes

Reconnaître et employer les phrases complexes

Phrases syntaxiques dans une phrase graphique

Sensibilisation à la notion :

- La juxtaposition
  Exemple : Le chien aboie fort ; le chat miaule doucement.
- La subordination
  Exemple : **Lorsque** tu es arrivé, nous étions déjà en train de souper.
  - Subordonnée complétive : Il est content **que tu sois venu**.
  - Subordonnée relative
    - Avec **qui** et **que** : Ce sont nos élèves **qui se rendront à la compétition d'improvisation**. / La fille **que j'ai vue hier soir** est la sœur d'Emmanuel.
    - Avec **où** : Je ne connais pas le restaurant **où nous allons manger.**
    - Avec **dont**
    - Avec des **pronoms complexes** (p. ex., auquel, à laquelle, pour lesquels)

Approfondissement :

- La coordination
  Exemples : Le livre est intéressant, **mais** la fin est décevante. / Elle ne pourra pas écrire sa lettre à la main, **car** elle n'a pas de stylo.

Grammaire

B3.2 démontrer sa compréhension de la phrase de base et ses constituants, 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 pour appuyer sa compréhension de messages et communiquer du sens avec clarté.

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 : Youri travaille dans la cafétéria.
- **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 qui parle-t-on? » <Les jeunes> jouent au ballon dans la cour d'école.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : <~~Les jeunes~~> jouent au ballon dans la cour d'école.
- Généralement placé devant le prédicat
  Exemple : <Les jeunes> **jouent au ballon** dans la cour d'école.
- Groupe de mots encadré par **C'est**… **qui** ou **Ce sont**… **qui**
  Exemple : Les jeunes jouent au ballon dans la cour d'école. → **Ce sont** les jeunes **qui** jouent au ballon dans la cour d'école.
- Groupe de mots qui peut être remplacé par un pronom
  Exemple : Les jeunes jouent au ballon dans la cour d'école. → **Ils** jouent au ballon dans la cour d'école.

Éléments qui peuvent constituer un sujet de P

Sensibilisation à la notion :

- Groupe du verbe à l'infinitif
  Exemple : <Regarder un film> est mon activité préférée en fin de semaine.
- Phrase subordonnée
  Exemple : <Que vous aidiez> m'apparaît surprenant.

Approfondissement :

- Groupe nominal
  Exemple : <La vache et le taureau> sont des mammifères.
- Pronom
  Exemple : <Ils> sont allés au magasin.

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 : Les jeunes <jouent au ballon> dans la cour d'école.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : Les jeunes <~~jouent au ballon~~> dans la cour d'école.
- Généralement placé après le sujet de P
  Exemple : **Les jeunes** <jouent au ballon> dans la cour d'école.

Éléments qui peuvent constituer un prédicat de P

- Groupe du verbe (seule réalisation du prédicat de P)
  Exemple : Les jeunes <jouent au ballon> dans la cour d'école.

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

Étude systématique :

- Peut être dédoublé
  Exemple : Les jeunes jouent au ballon **et cela se déroule** <dans la cour d'école>.

Approfondissement :

- Précise la phrase
  Exemple : Les jeunes jouent au ballon <dans la cour d'école>.
- Constituant facultatif (peut être effacé)
  Exemple : Jacqueline aime bien aller à l'école <~~régulièrement~~>.
- Peut être déplacé
  Exemple : <Régulièrement>, Jacqueline aime bien aller à l'école.

Éléments qui peuvent constituer un complément de P

Sensibilisation à la notion :

- Groupe prépositionnel
  Exemple : <Avant de partir>, Martin complète ses devoirs.
- Groupe adverbial
  Exemple : <Bientôt>, il partira chercher son sac à dos.

Approfondissement :

- Groupe nominal
  Exemple : Ma famille aime passer du temps ensemble <chaque hiver>.

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
  Dét + nom + adj/dét + adj + nom
  Dét + nom + GPrép : **La sœur de mon ami** travaille efficacement sur son projet de sciences.

Étude systématique :

- **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); L'oiseau multicolore vole près de l'étang.

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 : Le chiot a un regard **très perçant.**

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 : Ces athlètes sont **vraiment dévoués**.
- **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 : La factrice marchait **rapidement** pour livrer la poste.

Groupe prépositionnel

- Formé d'une préposition et d'une expansion
- Exemples de constructions du groupe prépositionnel :
  Prép + GN
  Prép + Pronom : Andréa et Simon ont rédigé un poème **sur moi**.

Étude systématique :

- **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
    - **Possession** : à, de
    - **But** : afin de, pour
    - **Moyen** : avec, en, par
- **Les locutions prépositives** – Groupe de mots qui forme une unité lexicale, construite à partir d'une préposition et fonctionnant comme une préposition

Le pronom

Sensibilisation à la notion :

- 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

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

Le groupe du verbe

- Son noyau est un verbe conjugué
- Peut être un verbe seul ou un verbe accompagné d'expansions
- Exemples de constructions du groupe du verbe :
  Verbe seul
  Verbe + GN : Le chien **a pris son os**.
  Verbe + GPrép
  Verbe + GN + GPrép
  Pronom(s) + verbe + GN
  V attributif + GAdj
  V + GAdv
  V + subordonnée complétive
  V + groupe du verbe à l'infinitif

Les expansions du verbe

Sensibilisation à la notion :

- **Le complément direct du verbe (CD)**
  - Groupe nominal comme réalisation fréquente du CD
  - Manipulation de remplacement
  - Pronoms
  - Exemple : Il remercie **son ami**.
- **Le complément indirect du verbe (CI)**
  - Groupe prépositionnel comme réalisation fréquente du CI
  - Manipulation de remplacement

    - Pronoms
    - Exemple : Les élèves discutent **de la question**.

Étude systématique :

- **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 : Ce jeune est **un expert du soccer**.
- **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

Étude systématique :

- Invariable
- N'occupe aucune fonction syntaxique
- De coordination ou subordination
- Exemples : et, ou, mais, si, car, parce que, comme, quand, puis, après que, avant que, pendant que, lorsque; où, donc, or, ni, afin 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 : Mon **amie** Marguerite adore lire. / Mon **ami** Pierrot adore lire.
- **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**
        - **eu** prend un **x**
          Exemple : C'est un **détail** important. → Ce sont des **détails** importants.
        - **eau** et **au** prennent un **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 : **La** (f.s.) bouteille d'eau (f.s.) est tombée de son sac.

L'accord de l'adjectif

- Dans le groupe nominal
- Lorsqu'il est noyau du groupe ayant la fonction d'attribut du sujet.
- Exemples : une (f.s.) **jolie** (f.s.) personne (f.s.); Ma (f.s.) soeur (f.s.) est **gentille** (f.s.).

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

Sensibilisation à la notion :

- Lorsque l'ordre canonique de la phrase n'est pas respecté
  Exemple : **Est** alors **arrivé** un bel oiseau qui s'est perché sur la branche.

Étude systématique :

- Avec un sujet simple sans écran
  Exemple : **Les amis** courent vers la porte.
- Avec un sujet composé de groupes nominaux coordonnés
  Exemple : **Médric et Léa** participent à l'activité physique.
- Avec un sujet composé de plus d'un constituant (1re et 2e personne)
  Exemple : **Louanne, Remia et moi** étudions pour notre examen final pour le cours de français.
- Avec un sujet séparé par un écran
  Exemples : **On** le **veut**! / **Nous** vous **demandons**.

L'accord du participe passé

Sensibilisation à la notion :

- **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 : Liam et Pierre **ont fait** des biscuits aux brisures de chocolat. / Les biscuits aux brisures de chocolat qu'**ont faits** Liam et Pierre ont tous été mangés.

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 : Il **est parti** de chez lui. / Elle **est partie** très tôt ce matin.

Apprentissages linguistiques : Conjugaison

Reconnaître et mettre en application la conjugaison en contexte de production

Sensibilisation à la notion :

- 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.
- Reconnaître l'utilisation du **passé simple** dans les textes lus
  Exemple : Hier soir, le héros **rencontra** le vilain sorcier dans la forêt.

Étude systématique :

- 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 : Après le repas, **déguster** un dessert est un plaisir.
- La distinction des verbes à l'infinitif présent des autres formes du même verbe
  Exemple : Manger – Il a mangé son repas rapidement.
- La distinction des formes simples et composées des verbes
  Exemples : Je finis / J'ai fini
- 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 :
  - Prenant
    temps : présent
    mode : participe présent
- La forme composée est dotée d'un auxiliaire (être ou avoir) et d'un participe passé.
  Exemples : Je **suis tombé** sur la glace en jouant 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 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 **plus-que-parfait** de l'indicatif
  Exemple : Tu **étais resté** au studio pour répéter ton solo.

Approfondissement :

- 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 structure morphologique et la valeur (temporelle, aspectuelle, modale) des verbes au **présent de l'indicatif**
  Exemple : Mon frère **tond** la pelouse.
- 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 f**ais**
  tu f**ais**
  il / elle / on f**ait**
  nous fais**ons**
  vous fait**es**
  ils / elles f**ont**
- 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.

Apprentissages linguistiques : Grammaire du texte

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

Étude systématique :

- 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 d'un chat mignon 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 :

- GAdv
  Exemple : J'ai pris le train de Québec à **Ottawa**. **De là**, j'ai conduit jusqu'à Toronto.

Étude systématique :

- Pronom personnel
  Exemple : La directrice de l'école a parlé à tous les élèves. **Elle** leur a expliqué le déroulement de la journée.
- Pronom démonstratif
  Exemple : La neige n'a pas cessé de tomber. **Cela** n'a pas empêché les enfants d'aller jouer dehors.
- Pronom possessif
  Exemple : Le chien de mon ami adore se faire flatter. **Le mien** préfère jouer à la balle.
- GN contenant le même nom, mais ayant un déterminant différent
  Exemple : Nous avons planté **un arbre** dans la cour de l'école. **Cet arbre** a perdu toutes ses feuilles avant la fin du mois d'octobre.
- GN contenant un terme générique
  Exemple : Mon frère a acheté **des patates, du brocoli et du poulet**. Avec ces **ingrédients**, il préparera un souper pour notre famille.
- GN formé d'une périphrase
  Exemple : **La neige** s'est mise à tomber à gros flocons. Quelques heures plus tard, tout était recouvert. **Un immense tapis blanc** s'étendait à perte de vue.

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

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 : Le week-end dernier, **j'ai visité** un musée d'art avec des amis. **Nous avons vu** une exposition d'artistes contemporains, qui **était** très intéressante.
- Utiliser le discours indirect pour reformuler les paroles rapportées.
  Exemple : Sonya a demandé si tu venais avec elle au cinéma.
- Structure et caractéristiques du texte : reconnaître et appliquer la structure et les caractéristiques des formes de discours et des genres de textes enseignés

Approfondissement :

- Distinguer la valeur sémantique des marqueurs de relation :
  - Addition
  - But – Exemple : Range bien ta chambre **pour** donner l'exemple à ta petite sœur.
  - Comparaison
  - Opposition
  - Illustration
- Utiliser des marqueurs de relation pour établir des liens ou des rapports logiques entre deux idées ou deux phrases.
  Exemples :
  Il fait froid dehors, **cependant**, j'aime sortir pour prendre l'air frais.

  Lorsque je fais des randonnées en hiver, je porte habituellement des bottes pour ne pas avoir froid aux pieds. **Cependant**, il arrive que je chausse mes souliers les plus confortables.
- 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 :
    Au début de la journée, j'ai pris un bon petit déjeuner. **Ensuite**, j'ai pris une douche et je me suis habillé. **Vers 8 heures**, j'ai quitté la maison pour aller travailler. J'ai passé la journée au bureau et je suis rentré chez moi **vers 18 heures**. **En rentrant chez moi,** j'ai préparé le dîner et j'ai regardé un film avant de me coucher.

- 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 : Marie a dit : « Je suis tellement heureuse! J'ai réussi mon examen avec une note élevée. »

Apprentissages linguistiques : Lexique

Familles de mots

Étude systématique :

- Le sens et l'identification des mots de la même famille morphologique
  Exemples : plante, planter, plant, plantation
- Le sens et l'identification des mots de la même famille sémantique
  Exemples : printemps, tulipes, soleil, bourgeons
- Les procédés de construction des mots dont :
  - La dérivation
  - La fusion
  - La composition
  - Exemples
    Noms composés avec des traits d'union (p. ex., après-midi)
    Locutions composées de plusieurs mots (p. ex., chemin de fer)
    Noms formés :
    - par la fusion de plusieurs mots (p. ex., abribus)
    - avec des préfixes ou des suffixes (p. ex., microscope)

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-)
- Les suffixes dans les mots et leur sens, par exemple :

    - Action (-ment, -tion, -age)
    - Profession (-eur, -euse, -iste)
    - Possibilité (-able)
    - Contenu (-ée)

Synonymes et antonymes

Étude systématique :

- Le rôle des synonymes dans un texte :
    - pour éviter la répétition, nuancer l'adjectif
      Exemple : petit → minuscule, mini, chétif, délicat, court
- Le rôle des antonymes dans un texte :
    - pour créer un contraste, éliminer une répétition, plaisanter, atténuer des propos
      Exemple : La tortue se promène **lentement**, alors que le lièvre se déplace **rapidement**.
- L'usage des synonymes, des antonymes et des homonymes dans les textes
  Exemples :
  Le chat s'enfuit sous le sofa. (S'enfuir est un synonyme de se cacher.)
  Ian est très fatigué aujourd'hui. (Énergique est un antonyme de fatigué.)
  Toux est l'homonyme de tout (même prononciation, mais orthographe différente).

Champs lexicaux

Étude systématique :

- Reconnaissance et création de champs lexicaux : ensemble de mots qui appartiennent à une même idée ou à un même thème
  Exemples :
    - Lire des textes narratifs ou descriptifs.
    - Cibler des thèmes pointus (p. ex., sports d'hiver, sciences de l'environnement)

Apprentissages linguistiques : Écriture inclusive et non binaire

Sensibilisation à la notion :

- Termes non-binaires
  Exemples : iel, ielle, ol, mx

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

Apprentissages linguistiques : Figures de style

Reconnaître le rôle des figures de style et les employer

Sensibilisation à la notion :

- Énumération, métonymie, allitération, assonance
  Exemple d'énumération : J'adore le chocolat blanc, le chocolat noir, le chocolat au lait et le chocolat au caramel!

Approfondissement :

- Comparaisons, métaphores, expressions figurées
  Exemple de métaphore : Au centre de la table **trône** un gâteau de mariage.

Apprentissages linguistiques : Registre de langue

Étude systématique :

- 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 : Orthographe lexicale

Étude systématique :

- 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

Approfondissement :

- Le rôle des graphèmes audibles et des lettres muettes qui permettent d'orthographier et de lire les mots avec précision.
  Exemple : Reconnaître que, dans le mot « dent », les graphèmes « d » et « en » sont audibles, alors que le graphème « t » est inaudible
- 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

Ponctuation et majuscules

B3.3 mettre en application sa compréhension du sens et de la fonction de la ponctuation et des majuscules pour communiquer clairement du sens, y compris l'utilisation des tirets, des deux-points et des guillemets dans les dialogues et de la phrase incise.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Ponctuation et majuscules

Employer la majuscule

Étude systématique :

- 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

Approfondissement :

- En début de phrase graphique
- Pour les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages
  Exemples : Eugène, Pompi, Dory

La ponctuation

Sensibilisation à la notion :

- **Les deux-points**
  - Pour introduire une explication
    Exemple : Le jeune athlète de course est disqualifié : il a fait un faux départ.
  - Pour introduire une énumération
    Exemple : Les qualités d'un bon élève sont : la débrouillardise, la fiabilité, l'organisation et l'autorégulation.
- **Les parenthèses**
  - Pour isoler ou insérer une information nouvelle
    Exemple : Le sixième album de Ginette Reno (*C'est tout moi*) sera disponible dès le 6 avril.

    Les légumineuses (fèves et haricots secs, lentilles, etc.) ont une excellente valeur nutritive.
- **Le point-virgule**
  - Pour séparer une opposition
    Exemple : Elle aime le gâteau au chocolat; il aime le gâteau à la vanille.
  - 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
    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 ».

Étude systématique :

- **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. »
- **Les points de suspension**
  - Pour poursuivre une énumération
    Exemple : Au musée de la Civilisation, vous pouvez explorer les expositions suivantes : C'est notre histoire, Ma maison, La vie en vert…

    - Pour indiquer que la phrase est interrompue
      Exemple : Je voulais vous dire… laissez faire!
- **La virgule**
    - Pour indiquer l'ajout de groupes de mots (énumération)
      Exemple : C'est un roman captivant, intéressant, simplement extraordinaire.
    - Pour indiquer l'effacement d'un groupe de mots
      Exemple : Sabine adore la ville et Raphaël, la campagne.
    - Pour détacher des groupes de mots
      Exemple : Cet été, j'irai à Paris si mon budget me le permet.

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
- **L'apostrophe**
    - Pour l'élision d'une voyelle ou d'un **h** muet
      Exemples : l'espace; l'habitat; Il n'a pas le temps de manger.; Elle n'habite plus avec ses sœurs.

C. Compréhension : Comprendre des textes et y réagir

Attentes

À la fin de la 6e année, 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 en utilisant sa connaissance des mots, de la grammaire, des mots de liaison et de la structure des phrases, et ses connaissances antérieures.

Formes de discours et genres de textes

C1.2 analyser une variété de formes de discours narratif, descriptif, incitatif, explicatif et poétique/ludique, y compris des formes de discours à caractère culturel, et de genres de textes, et expliquer les façons dont leurs caractéristiques favorisent la communication du sens.

Organisateurs textuels et caractéristiques de textes

C1.3 analyser des organisateurs textuels associés à diverses formes de discours dont celles à caractère culturel, y compris un problème et sa résolution dans un rapport, ainsi que des caractéristiques de textes, comme les sous-titres et les menus déroulants, et expliquer la façon dont ils favorisent 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 analyser et comparer les façons dont les images, les éléments visuels et la conception graphique créent et communiquent du sens et y contribuent dans une variété de textes.

Figures de style

C1.5 démontrer sa compréhension de 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 comment chaque élément contribue à créer du sens et est adapté à la forme de discours et au genre du texte.

Point de vue

C1.6 déterminer le point de vue de la narratrice ou du narrateur, y compris la narration à la première, à la deuxième ou à la troisième personne, dans une variété de textes, en fournissant des preuves, et expliquer comment un autre point de vue changerait l'histoire.

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 ses connaissances antérieures provenant de diverses sources, y compris ses expériences personnelles et son apprentissage dans d'autres matières, 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 et expliquer 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 ces choix sont appropriés.

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, et poser des questions pour valider la justesse de ses prédictions et ajuster sa compréhension, au besoin.

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

C2.4 utiliser des stratégies, y compris la visualisation, l'anticipation, le questionnement, la consultation de références, de ressources et d'autres, pour vérifier et confirmer sa compréhension de divers textes, incluant des textes d'autrices et auteurs de l'Ontario français.

Vérification de la compréhension : Établir des liens

C2.5 expliquer les façons dont les idées exprimées dans les textes sont liées à ses propres connaissances et expériences vécues, à des idées véhiculées par d'autres textes et au monde qui l'entoure.

Résumé : Repérer l'information pertinente et tirer des conclusions

C2.6 résumer et noter, à partir de divers textes, l'idée principale et les détails à l'appui, et tirer des conclusions bien fondées.

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.

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 sujets sont véhiculés et traités dans des textes variés, 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 décrire des procédés littéraires dans une variété de textes, y compris l'hyperbole et les expressions idiomatiques, et expliquer comment ils créent 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 développer des interprétations sur des textes variés et approfondir sa compréhension.

Analyse de textes

C3.3 analyser divers textes, incluant des textes descriptifs, narratifs, incitatifs, explicatifs et poétiques/ludiques, en repérant les idées principales et secondaires, en évaluant la qualité de l'information et sa pertinence pour ses intentions de lecture, et formuler des conclusions.

Analyse des éléments culturels des textes

C3.4 analyser des éléments culturels véhiculés dans divers textes, incluant des valeurs, des rituels, des cérémonies, l'architecture, l'art et la danse, en examinant le sens de ces éléments, en établissant des liens avec ses expériences et sa culture et en partageant ses interprétations avec d'autres.

Perspectives dans les textes

C3.5 expliquer les perspectives explicites et implicites véhiculées par divers textes, y compris les textes narratifs, fournir 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 les sujets divers, y compris ceux liés à la diversité, à l'inclusion et l'accessibilité sont abordés dans divers textes, analyser les perspectives ou messages qui y sont communiqués, et déterminer différentes positions qui y sont véhiculées.

Contextes autochtones

C3.7 évaluer l'influence des périodes historiques, des expériences culturelles ou des conditions et événements sociopolitiques sur les textes créés par des individus, communautés, groupes ou nations des Premières Nations, métis et inuit, et évaluer des liens entre ces textes et des expériences vécues actuelles.

Réflexion sur son apprentissage

C3.8 comparer les habiletés de la pensée critique utilisées lors de son analyse et de son évaluation de divers textes, déterminer celles qui soutiennent sa compréhension et expliquer pourquoi elles ont été efficaces.

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

Attentes

À la fin de la 6e année, l'élève doit pouvoir :

D1. Développement d'idées et organisation de contenu

planifier et 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 qu'elle ou il planifie de créer et expliquer les raisons pour lesquelles les formes de discours, les genres de textes et les médias de son choix sont appropriés à l'intention et aux destinataires, et comment ceux-ci l'aideront à communiquer son intention.

Développement des idées

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

Recherche

D1.3 rassembler de l'information et du contenu pertinents sur un sujet en utilisant plusieurs sources d'information textuelles, résumer l'information, vérifier la fiabilité des sources d'information, et noter qui a rédigé ou créé le contenu et sa source.

Organisation du contenu

D1.4 organiser et classifier ses idées et l'information recueillie, en utilisant des outils et stratégies appropriés, repérer et ordonner le contenu pertinent, en tenant compte des formes de discours, des genres de textes et du média.

Réflexion sur son apprentissage

D1.5 expliquer et comparer les façons dont les stratégies et les outils utilisés l'ont aidé à développer ses idées et à organiser le contenu pour créer des textes, en ayant recours à des formes de discours, des genres de textes et des médias de son choix, ainsi que les façons dont elle ou il s'en est servi pour s'améliorer en matière de rédaction et création de textes.

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 relavant 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, incitatifs et explicatifs, en utilisant une gamme de médias, d'outils et de stratégies.

Écriture scripte, écriture cursive et traitement de texte

D2.2 écrire en lettres cursives avec fluidité, et mettre en application les techniques de saisie au clavier avec de plus en plus de fluidité, d'automaticité et de maîtrise, afin d'améliorer la précision et l'efficacité des textes.

Voix de l'élève

D2.3 établir une voix personnelle dans ses textes, en ayant recours à un vocabulaire et à des éléments stylistiques variés afin d'exprimer clairement ses pensées, ses sentiments et ses opinions sur un sujet, en utilisant un ton approprié à la forme de discours et au genre de texte.

Point de vue et perspectives

D2.4 déterminer les points de vue, les perspectives et les préjugés véhiculés dans ses textes, et expliquer les façons dont son message peut être interprété par des destinataires ayant des points de vue différents.

Révision

D2.5 apporter des révisions au contenu, aux éléments stylistiques et aux caractéristiques des ébauches de textes, et ajouter et effacer 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 les 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 sélectionnant une variété de techniques et outils appropriés, y compris des outils de conception et de production numériques, pour obtenir l'effet recherché.

Publication, présentation et partage de textes

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

Réflexion sur son apprentissage

D3.3 comparer l'efficacité d'une variété de stratégies et outils qui lui ont permis de communiquer son message lors de la publication et de la présentation de textes, et suggérer des pistes pour s'améliorer.

Français, 7e année

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 toutes les années d'études du programme-cadre 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 de la 7e année, 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 de la 7e année, 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 matière, 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 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 de la 7e année, 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 de 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 et inclusive lors de son utilisation des plateformes et 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 de la 7e année, 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 programme-cadre soutiennent son apprentissage dans diverses matières 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 diverses 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 de la 7e année, 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 analyser diverses habiletés d'écoute efficace, y compris comprendre quand poser des questions pertinentes et comment répondre aux contributions des autres dans des discussions en groupe, et utiliser ces habiletés dans des 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 déterminer l'intention et l'auditoire pour la communication orale dans des contextes formels et informels et choisir des stratégies appropriées pour communiquer de façon claire et cohérente.

Stratégies 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 analyser la manière dont ces stratégies favorisent la compréhension ou la communication, y compris la manière dont leur utilisation peut varier d'une culture à l'autre.

Choix de mots et syntaxe dans la communication orale

B1.5 utiliser des mots appropriés et précis, y compris une variété d'adjectifs et d'adverbes pour élaborer son propos, divers types de phrases cohérentes et la voix active et la voix passive lors de la communication dans des contextes 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 de 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 généralisée du sens des mots et des composantes des mots, comme les bases, les préfixes fréquents et les suffixes, pour lire et orthographier des mots complexes avec précision et automaticité.

Vocabulaire

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

Fluidité en lecture : Précision, rythme et prosodie

B2.3 lire avec fluidité une variété de textes complexes, avec précision et à un rythme approprié, pour appuyer la compréhension des textes, et ajuster l'expression et l'intonation lors de la lecture à haute voix, en tenant compte des objectifs 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-après pour prendre connaissance du contenu détaillé et obligatoire des connaissances et des habiletés que les élèves doivent démontrer à la fin de l'année. Pour une vue d'ensemble de ces apprentissages dans toutes les années d'études, veuillez consulter l'annexe B : 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 de divers types et formes de phrases, pour formuler des phrases qui communiquent des idées clairement, y compris des phrases complexes, en utilisant la juxtaposition et la subordination.

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 : Elle **ne** veut **rien** savoir de cet événement.
- Formes personnelle et impersonnelle
  Exemples :
  - Forme personnelle : **Une petite neige** tombe en ce moment.
  - Forme impersonnelle : **Il** tombe une petite neige en ce moment.
- Formes neutre et emphatique
  Exemples :
  - Forme neutre : J'irai en Tunisie cet été.
  - Forme empathique : **C'est** cet été **que** j'irai en Tunisie.
- Formes active et passive
  Exemples :
  - Forme active : Jean **a brisé sa bicyclette**.
  - Forme passive : La bicyclette **a été brisée par** Jean.

Approfondissement :

- Formes positive et négative
  Exemples : Il a fait ses devoirs de mathématiques. / **Il** n'a **pas** fait ses devoirs de mathématiques.

Apprentissages linguistiques : Phrases complexes

Reconnaître et employer les phrases complexes

Phrases syntaxiques dans une phrase graphique

Sensibilisation à la notion :

- Subordonnée complétive
  Exemple : La maman souhaite **que son bébé dorme toute la nuit**.
- Subordonnée relative
  - Avec **qui** et **que**
    Exemples : Ce sont nos élèves **qui se rendront à la compétition d'improvisation**. / La fille **que j'ai vue hier soir** est la sœur d'Emmanuel.
  - Avec **où**
    Exemple : Je ne connais pas le restaurant **où nous allons manger**.
  - Avec **dont**
    Exemple : Le roman **dont tu parles est de Chrystine Brouillet**.
  - Avec des **pronoms complexes** (p. ex., auquel, à laquelle, pour lesquels)

Étude systématique :

- La juxtaposition
  Exemple : Elle chante comme un ange, sa voix est douce et mélodieuse.
- La subordination
  Exemple : Même s'il pleut, je vais aller courir.

Approfondissement :

- La coordination
  Exemple : Il a plu toute la journée, **donc** nous avons décidé de rester à la maison.

Grammaire

B3.2 démontrer sa compréhension de la phrase de base et ses constituants, 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 pour appuyer sa compréhension de messages et communiquer du sens avec clarté.

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 : Ricardo parle avec son ami dans la cuisine.
- **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? » <Ce bain chaud> fera du bien à Johanne ce soir.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : <~~Ce bain chaud~~> fera du bien à Johanne ce soir.
- Généralement placé devant le prédicat
  Exemple : <Ce bain chaud> **fera du bien à Johanne** ce soir.
- Groupe de mots encadré par **C'est**… **qui** ou **Ce sont**… **qui**
  Exemple : Ce bain chaud fera du bien à Johanne ce soir. → **C'est** ce bain chaud **qui** fera du bien à Johanne ce soir.
- Groupe de mots qui peut être remplacé par un pronom
  Exemple : Ce bain chaud fera du bien à Johanne ce soir. → **Il** fera du bien à Johanne ce soir.

Éléments qui peuvent constituer un sujet de P

Étude systématique :

- Groupe du verbe à l'infinitif
  Exemple : <Danser> me rend heureuse.

- Phrase subordonnée
  Exemple : <Que Martine cuisine> ne m'étonne absolument pas.

Approfondissement :

- Groupe nominal
  Exemple : <L'activité préférée de Sofia> est la natation.
- Pronom
  Exemple : <Elles> adorent danser.

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 : Ce bain chaud <fera du bien à Johanne> ce soir.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : Ce bain chaud <~~fera du bien à Johanne~~> ce soir.
- Généralement placé après le sujet de P
  Exemple : **Ce bain chaud** <fera du bien à Johanne> ce soir.

Éléments qui peuvent constituer un prédicat de P

- Groupe du verbe (seule réalisation du prédicat de P)
  Exemple : Ce bain chaud <fera du bien à Johanne> ce soir.

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 : Ce bain chaud fera du bien à Johanne <ce soir>.
- Constituant facultatif (peut être effacé)
  Exemple : Ce bain chaud fera du bien à Johanne <~~ce soir~~>.
- Peut être déplacé
  Exemple : <Ce soir>, ce bain chaud fera du bien à Johanne.

- Peut être dédoublé
  Exemple : Ce bain chaud fera du bien à Johanne **et cela a lieu** <ce soir>.

Éléments qui peuvent constituer un complément de P

Étude systématique :

- Groupe prépositionnel
  Exemple : <Avec lui>, elle se sent en sécurité.
- Groupe adverbial
  Exemple : <Prudemment>, il s'est avancé pour récupérer son os.

Approfondissement :

- Groupe nominal
  Exemple : Ils iront en voyage <le mois prochain>.

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 + GPrép
  Dét + nom + GN : **La fille, élève de sixième année**, travaille efficacement sur son projet.

Étude systématique :

- **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); Le Canada est un pays immense.

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 : Le chiot a un regard **brillant de fierté**.
  GAdv + Adj
  Adj + subordonnée complétive

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 : Elie tient un panier **rempli de bleuets**.
- **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 : On a **vite** compris le message du gardien de sauvetage.

Groupe prépositionnel

- Formé d'une préposition et d'une expansion
- Exemples de constructions du groupe prépositionnel :
  Prép + GN
  Prép + Pronom
  Prép + GInfinitif : Le devoir **à finir** est très difficile.

Étude systématique :

- **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 : Le cheval, **galopant à travers le champ**, était de toute beauté.

Phrase subordonnée relative

- Reconnaître la phrase subordonnée relative comme complément du nom
  Exemple : Le casse-tête **que j'ai complété** était très difficile.

Le pronom

Sensibilisation à la notion :

- Pronoms indéfinis : tout, certains, certaines, quelqu'un, quelques-uns, personne, plusieurs

Étude systématique :

- 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

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

Le groupe du verbe

- Son noyau est un verbe conjugué
- Peut être doté d'un verbe seul ou d'un verbe accompagné d'expansions
- Exemples de constructions du groupe du verbe :
  Verbe seul
  Verbe + GN
  Verbe + GPrép
  Verbe + GN + GPrép
  Pronom(s) + verbe + GN : Son voisin **lui a emprunté son râteau**.
  V attributif + GAdj
  V + GAdv
  V + subordonnée complétive
  V + groupe du verbe à l'infinitif

Les expansions du verbe

Étude systématique :

- **Le verbe**
  - Peut être remplacé par le même verbe à un temps différent
  - Peut être encadré par des marqueurs de négation
- **Le complément direct du verbe (CD)**
  - Groupe nominal comme réalisation fréquente du CD
  - Manipulation de remplacement
  - Pronoms
  - Exemple : Il lance **la balle**. Elle **l'**attrape.
- **Le complément indirect du verbe (CI)**
  - Groupe prépositionnel comme réalisation fréquente du CI
  - Manipulation de remplacement
  - Pronoms
  - Exemple : Ses parents **lui** demandent de faire le ménage.
- **L'attribut du sujet**
  - Groupe de mots suivant un verbe attributif
  - Exemple : Elle paraît **prête à répondre à la question**.
- **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

Étude systématique :

- 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 : La **maisonnette** située au coin de la rue vient d'être peinturée. / Le **miroir** se trouve dans la chambre à coucher.
- **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**
      Exemple : Tommy a besoin d'un **clou** pour terminer son projet de construction. → Tommy a besoin des **clous** pour terminer son projet de construction.
    - **ail** prend un **s**
    - **eu** prend un **x**
    - **eau** et **au** prennent un **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 : **Des** biscuits au chocolat seront donnés à tous les participants.

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 (p. ex., cheval → chevaux)

L'accord du verbe

Étude systématique :

- Avec un sujet simple sans écran
  Exemple : **Vous** lisez des romans.
- Avec un sujet composé de groupes nominaux coordonnés
  Exemple : **Le maïs**, **la courge** et **le haricot** sont cultivés.
- Avec un sujet séparé par un écran
  Exemples : **Les histoires de grand-mère** me **font** rire. / **Ils** leur **offrent** un cadeau.
- Avec un sujet composé de plus d'un constituant (1re et 2e personne)
- Lorsque l'ordre canonique de la phrase n'est pas respecté
  Exemple : **Est** alors **arrivé** un gros chien qui nous a tous fait peur.

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 : Ève **s’est enfuie** en courant.
  - 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 : Il **s’est lavé** les mains.

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
    Exemple : Vous **êtes revenus** rapidement après le signal.
- **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 : Carole **a placé** ses déchets dans la poubelle. / Les déchets que Carole **a placés** dans la poubelle étaient par terre.

Apprentissages linguistiques : Conjugaison

Reconnaître et mettre en application la conjugaison en contexte de production

Étude systématique :

- 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 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 **plus-que-parfait** de l'indicatif
  Exemple : Tu **étais resté** au studio pour répéter ton solo.
- 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.
- 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 faut **finir** une tâche avant d'en débuter une autre.
- La distinction des verbes à l'infinitif présent des autres formes du même verbe
  Exemple : Porter – Elle a porté ses valises jusqu'à la voiture.
- La distinction des formes simples et composées des verbes
  Exemples : Je prends / J'ai pris
- 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 :
  - Tu **dégust**eras
    temps : futur simple
    mode : indicatif
    personne : 2e 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
- 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 s**ais**
  tu s**ais**
  il / elle / on s**ait**
  nous sav**ons**
  vous sav**ez**
  ils / elles sav**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.

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 : J'adore **nager** dans la piscine près de chez moi; la **natation** est mon sport préféré.

Étude systématique :

- Pronom personnel
  Exemple : Les trois camarades se sont rendus au cinéma. **Ils** sont allés visionner un film.
- Pronom démonstratif
  Exemple : Quelle version préfères-tu? **Celle-ci** ou **celle-là**?
- Pronom possessif
  Exemple : Mon projet est terminé, mais **le sien** ne l'est pas.
- GN contenant le même nom, mais ayant un déterminant différent
  Exemple : Nous avons lu **des poèmes** en classe. **Ces poèmes** nous ont fait beaucoup réfléchir.
- GN contenant un terme générique
  Exemple : **Les chiens** sont des **animaux de compagnie populaires** dans de nombreux foyers.
- GN formé d'une périphrase
  Exemple : J'attends avec impatience l'arrivée du printemps afin de revoir **le Soleil**. Cette **grosse boule de feu rouge** me réchauffe le cœur.
- GAdv
  Exemple : Pendant ses vacances, Élise est allée au **Manitoba**. **Là-bas**, elle a visité sa tante et son oncle.

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

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 : **Je suis allé** au cinéma hier soir et **j'ai vu** un film d'action passionnant. Le film **avait** une intrigue complexe et de nombreux rebondissements.

Approfondissement :

- Distinguer la valeur sémantique des marqueurs de relation :
  - Addition
  - But
  - Comparaison – Exemple : Cette fille nage **comme** un poisson dans l'eau.
  - Opposition
  - Illustration
- Utiliser des marqueurs de relation pour établir des liens ou des rapports logiques entre deux idées ou deux phrases.
  Exemples :
  Il pleut, **par conséquent**, nous ne pouvons pas aller faire de la bicyclette.

Des orages sont prévus pour tout l'après-midi et la soirée. **Par conséquent**, nous devons remettre notre excursion à bicyclette.

- 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 :
    Au fil des années, la technologie a connu une évolution rapide. **Dans les années 1980**, les ordinateurs personnels étaient encore peu répandus. **Au cours des années 1990**, les téléphones portables sont devenus populaires. **Dans les années 2000**, l'Internet est devenu une technologie omniprésente. **Aujourd'hui**, la technologie continue d'évoluer rapidement, avec des avancées en matière d'intelligence artificielle, la réalité virtuelle et l'Internet des objets.
- 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 : Samia s'informa: « Est-ce que nous allons au restaurant samedi? »
- Utiliser le discours indirect pour reformuler les paroles rapportées.
  Exemple : Le vendeur a déclaré qu'il était désolé et qu'il ne pouvait pas aider.
- 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., chasse-neige)
    - avec des espaces (p. ex., bande dessinée)
    - en un seul mot (p. ex., clairvoyant)
    - avec des préfixes ou des suffixes (p. ex., carnivore)

Approfondissement :

- Le sens et l'identification des mots de la même famille morphologique
  Exemples : générosité, généreusement, généreux, généreuse
- Le sens et l'identification des mots de la même famille sémantique
  Exemples : cuisine, spatule, four, casserole, cuillère

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 : dessiner → esquisser, tracer, peindre, reproduire
- Le rôle des antonymes dans un texte :
  - pour créer un contraste, éliminer une répétition, plaisanter, atténuer des propos
    Exemple : Annie et Camille **chuchotaient** entre elles lorsque tout à coup, elles ont entendu quelqu'un **hurler**.
- L'usage des synonymes, des antonymes et des homonymes dans les textes
  Exemples :
  Le ciel est sombre. (Sombre est un synonyme d'obscur.)
  Son manteau est mouillé à cause de la pluie. (Sec est un antonyme de mouillé.)
  Sang est l'homonyme de sans et cent (même prononciation, mais orthographe différente).

Champs lexicaux

Sensibilisation à la notion :

- Reconnaissance et création de champs lexicaux qui désignent des réalités concrètes ou abstraites, selon le contexte.
  Exemple : Expliquer en ses propres mots qu'est-ce qu'un champ lexical et comment il peut être utile en étudiant une langue. Les identifier dans un contexte et sans contexte (dresser des listes).

Étude systématique :

- Reconnaissance et création de champs lexicaux : ensemble de mots qui appartiennent à une même idée ou à un même thème
  Exemple : Donner une liste de mots qui appartiennent à un même thème et demander à l'élève d'identifier le champ lexical (p. ex., fil, courant, énergie, volts, électricien font partie du champ lexical de l'électricité).

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

Étude systématique :

- Énumération, métonymie, allitération, assonance
  Exemple d'assonance : Le lap**in in**solent se faufilait dans l'**in**terminable labyr**in**the du jard**in**.

Approfondissement :

- Comparaisons, métaphores, expressions figurées
  Exemple d'expression figurée : Ils ont **le cœur en bouillie**.

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 : 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 sa compréhension du sens et de la fonction de la ponctuation et des majuscules pour communiquer clairement du sens, y compris l'utilisation des deux-points dans une phrase complète avant une citation, et des points de suspension pour marquer une pause.

Précisions

Apprentissages linguistiques : Ponctuation et majuscules

Employer la majuscule

Étude systématique :

- Pour les peuples, les pays et les provinces
  Exemples : Autochtones, Canada, Ontario

Approfondissement :

- En début de phrase graphique
- Pour les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages
  Exemples : Eugène, Pompi, Dory
- 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).
- **Le point-virgule**
  - Pour séparer une opposition
    Exemple : Pendant les vacances, je préfère rester à la maison**;** ma sœur préfère faire des activités à l'extérieur.
  - Pour relier des éléments d'une phrase contenant une ellipse (un mot non répété)
  - Pour joindre deux phrases unies par le sens
    Exemple : Les dégâts sont faits; il n'a plus qu'à attendre les secours.

- 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 ».

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. »
- **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 : Mademoiselle, il habite là… à côté.
- **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 admirent les photos de Mercure, de Vénus, de Saturne et d'Uranus.

- Pour indiquer l’effacement d’un groupe de mots
  Exemple : Jean-François préfère la musique et Céline, les sciences.
- Pour détacher des groupes de mots quand le complément de P est en début de phrase
  Exemple : Jason achète, tôt le matin, son café.

C. Compréhension : Comprendre des textes et y réagir

Attentes

À la fin de la 7e année, 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, de la structure des phrases et de ses connaissances antérieures.

Formes de discours et genres de textes

C1.2 analyser une variété de formes de discours narratif, descriptif, incitatif, explicatif et poétique/ludique, y compris des formes de discours à caractère culturel, et de genres de textes, et expliquer les façons dont leurs caractéristiques favorisent la communication du sens.

Organisateurs textuels et caractéristiques de textes

C1.3 analyser des organisateurs textuels associés à diverses formes de discours dont celles à caractère culturel, y compris les causes et effets dans un texte descriptif, explicatif ou incitatif, ainsi que des caractéristiques de textes, notamment la bibliographie et les polices de caractères accessibles, et expliquer la façon dont ils favorisent 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 analyser et comparer les façons dont les images, les éléments visuels et la conception graphique créent et communiquent du sens et y contribuent dans des textes variés.

Figures de style

C1.5 déterminer différents éléments stylistiques, 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 du discours et le genre du texte.

Point de vue

C1.6 déterminer le point de vue de la narratrice ou du narrateur, y compris la narration à la première, à la deuxième ou à la troisième personne, dans une variété de textes, en fournissant des preuves, et expliquer comment un autre point de vue changerait le récit respectif.

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 matières, 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, et poser des questions pour valider la justesse de ses prédictions et ajuster sa compréhension, au besoin.

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

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

Vérification de la compréhension : Établir des liens

C2.5 expliquer les façons dont les idées exprimées dans les textes sont liées à ses propres connaissances et expériences vécues, aux idées véhiculées par d'autres textes et au monde qui l'entoure.

Résumé : Repérer l'information pertinente et tirer des conclusions

C2.6 résumer et noter, à partir de divers textes, l'idée principale et les détails à l'appui, et tirer des conclusions bien fondées.

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.

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 sujets sont véhiculés et traités dans des textes variés, 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 décrire des procédés littéraires dans une variété de textes, y compris l'anticipation, l'allégorie, le symbolisme et expliquer comment ils contribuent 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 développer des interprétations sur des textes variés et approfondir sa compréhension.

Analyse de textes

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

Analyse des éléments culturels des textes

C3.4 analyser des éléments culturels véhiculés dans divers textes, incluant des valeurs, des rituels, des cérémonies, l'architecture, l'art et la danse, en examinant le sens de ces éléments, en établissant des liens avec ses expériences et ses cultures et en partageant ses interprétations.

Perspectives dans les textes

C3.5 expliquer les perspectives explicites et implicites véhiculées par divers textes, y compris les textes narratifs, fournir 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 les sujets divers, y compris ceux liés à la diversité, à l'inclusion et l'accessibilité sont abordés dans divers textes, analyser les perspectives ou messages qui y sont communiqués, et déterminer différentes positions qui y sont véhiculées.

Contextes autochtones

C3.7 évaluer l'influence des périodes historiques, des expériences culturelles ou des conditions et événements sociopolitiques sur les textes créés par des individus, communautés, groupes ou nations des Premières Nations, métis et inuit, et évaluer des liens entre ces textes et des expériences vécues actuelles.

Réflexion sur son apprentissage

C3.8 comparer les habiletés de la pensée critique utilisées lors de son analyse et de son évaluation de divers textes, déterminer celles qui soutiennent sa compréhension et expliquer pourquoi elles ont été efficaces.

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

Attentes

À la fin de la 7e année, l'élève doit pouvoir :

D1. Développement d'idées et organisation de contenu

planifier et 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 qu'elle ou il planifie de créer et analyser les raisons pour lesquelles les formes de discours, les genres de textes et les médias de son choix sont appropriés à l'intention et aux destinataires, et comment ceux-ci l'aideront à communiquer son intention.

Développement des idées

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

Recherche

D1.3 rassembler et synthétiser l'information et le contenu pertinents sur un sujet en utilisant diverses sources textuelles et des stratégies appropriées, évaluer la qualité, l'objectivité et l'exactitude de l'information, vérifier la fiabilité des sources et noter qui a rédigé ou créé le contenu et sa source.

Organisation du contenu

D1.4 organiser et classifier ses idées et l'information recueillie, en utilisant des outils et stratégies appropriés, et repérer et ordonner le contenu pertinent, en tenant compte de la forme de discours, du genre de texte et du média de son choix.

Réflexion sur son apprentissage

D1.5 expliquer et comparer les façons dont les stratégies et les outils utilisés l'ont aidé à développer ses idées et à organiser le contenu pour créer des textes, en ayant recours à des formes de discours, des genres de textes et des médias de son choix, ainsi que les façons dont elle ou il s'en est servi pour s'améliorer en matière de rédaction et création de textes.

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 les textes qu'elle ou il a créés.

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, incitatifs et explicatifs, en utilisant une gamme de médias, d'outils et de stratégies.

Écriture scripte, écriture cursive et traitement de texte

D2.2 écrire en lettres cursives avec fluidité et un style personnel, et mettre en application ses habiletés de traitement de texte avec une certaine fluidité, automaticité et maîtrise pour améliorer la précision et l'effet des textes.

Voix de l'élève

D2.3 établir une voix personnelle dans ses textes, en ayant recours à un vocabulaire et à des éléments stylistiques variés afin d'exprimer clairement ses pensées, ses sentiments et ses opinions sur le sujet, en utilisant un ton approprié à la forme de discours et au genre de texte.

Point de vue et perspectives

D2.4 déterminer les points de vue, les perspectives et les préjugés véhiculés dans ses textes, et expliquer les façons dont son message peut être interprété par des destinataires ayant des points de vue différents.

Révision

D2.5 apporter des révisions au contenu, aux éléments stylistiques et aux caractéristiques des ébauches de textes, et ajouter, effacer et réordonner 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 les 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 sélectionnant une variété de techniques et outils appropriés, y compris des outils de conception et de production numériques, pour obtenir l'effet recherché.

Publication, présentation de textes

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

Réflexion sur son apprentissage

D3.3 comparer l'efficacité d'une variété de stratégies et d'outils qui lui ont permis de communiquer son message lors de la publication et de la présentation de textes, analyser les façons dont ses textes traitent divers sujets, et suggérer des pistes pour s'améliorer.

Français, 8e année

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 toutes les années d'études du programme-cadre 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 de la 8e année, 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 de la 8e année, 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 matière, 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 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 de la 8e année, 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 de 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 et inclusive lors de son utilisation des plateformes et 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 de la 8e année, 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 programme-cadre soutiennent son apprentissage dans diverses matières 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 diverses 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 de la 8e année, 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 selon les règles de sa communauté culturelle pour communiquer de façon claire et cohérente.

Stratégies 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 appropriés et précis, y compris du vocabulaire propre à diverses matières et des phrases cohérentes dans des contextes de communication orale informels et formels, 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 de 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 du sens des mots et des composantes des mots, comme les bases, les préfixes fréquents et les suffixes, pour lire et orthographier des mots complexes avec précision et 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 matières, et mettre en application sa connaissance consolidée de la morphologie pour analyser et comprendre des mots nouveaux en contexte.

Fluidité en lecture : Précision, vitesse et prosodie

B2.3 lire avec fluidité des textes variés et complexes, avec précision et à un rythme approprié, pour appuyer la compréhension des textes, et, lors de la lecture à haute voix, ajuster son expression et son intonation en fonction des objectifs 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-après pour prendre connaissance du contenu détaillé et obligatoire des connaissances et des habiletés que les élèves doivent démontrer à la fin de l'année. Pour une vue d'ensemble de ces apprentissages dans toutes les années d'études, veuillez consulter l'annexe B : 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 : Je **n'**aime **point** la musique.
- Formes personnelle et impersonnelle
  Exemples :
  - Forme personnelle : **Un gros orage** se prépare.
  - Forme impersonnelle : **Il** se prépare un gros orage.
- Formes neutre et emphatique
  Exemples :
  - Forme neutre : Simone a rendu son point de vue très clair.
  - Forme empathique : **Son point de vue,** Simone **l'**a rendu très clair.
- Formes active et passive
  Exemples :
  - Forme active : Bénédicte **répare la voiture**.
  - Forme passive : La voiture **est réparée par** Bénédicte.

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.

Apprentissages linguistiques : Phrases complexes

Reconnaître et employer les phrases complexes

Phrases syntaxiques dans une phrase graphique

Sensibilisation à la notion :

- Subordonnée complétive : Les élèves voulaient **que l'enseignant les accompagne au gymnase**.
- Subordonnée relative
  - Avec **qui** et **que** : Ce sont nos élèves **qui se rendront à la compétition d'improvisation**. / La fille **que j'ai vue hier soir** est la sœur d'Emmanuel.
  - Avec **où** : Je ne connais pas le restaurant **où nous allons manger.**
  - Avec **dont** : Le roman **dont tu parles est de Chrystine Brouillet**.
  - Avec des **pronoms complexes** (p. ex., auquel, à laquelle, pour lesquels) : Le livre **auquel** tu fais référence m'a étonné.

Étude systématique :

- La juxtaposition
  Exemple : Le chevalier se battait; il voulait plaire à la reine Guenièvre.
- La subordination
  Exemple : Comme il faisait beau, nous sommes allés nous promener.

Approfondissement :

- La coordination
  Exemples : Louise a obtenu son permis de conduire, **car** elle a réussi l'examen.

Grammaire

B3.2 démontrer sa compréhension de la phrase de base et ses constituants, 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 pour appuyer sa compréhension de messages et communiquer du sens avec clarté.

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? » Chaque matin, <mes parents> aiment lire le journal dans la cuisine.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : Chaque matin, <~~mes parents~~> aiment lire le journal dans la cuisine.
- Généralement placé devant le prédicat
  Exemple : Chaque matin, <mes parents> **aiment lire le journal** dans la cuisine.
- Groupe de mots encadré par **C'est**… **qui** ou **Ce sont**… **qui**
  Exemple : Chaque matin, mes parents aiment lire le journal dans la cuisine. → **Ce sont** mes parents **qui** chaque matin aiment lire le journal dans la cuisine.
- Groupe de mots qui peut être remplacé par un pronom
  Exemple : Chaque matin, mes parents aiment lire le journal dans la cuisine. → **Ils** aiment, chaque matin, lire le journal dans la cuisine.

Éléments qui peuvent constituer un sujet de P

Étude systématique :

- Groupe du verbe à l'infinitif
  Exemple : <Apprendre une nouvelle langue> est un défi intéressant.
- Phrase subordonnée
  Exemple : <Qu'on suive cette piste> est une idée géniale.

Approfondissement :

- Groupe nominal
  Exemple : <L'aigle noir> épie sa proie.
- Pronom
  Exemple : <On> a consulté notre enseignante.

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 : Chaque matin, mes parents <aiment lire le journal> dans la cuisine.
- Constituant obligatoire (ne peut pas être effacé)
  Exemple : Chaque matin, mes parents <~~aiment lire le journal~~> dans la cuisine.
- Généralement placé après le sujet de P
  Exemple : Chaque matin, **mes parents** <aiment lire le journal> dans la cuisine.

Éléments qui peuvent constituer un prédicat de P

- Groupe du verbe (seule réalisation du prédicat de P)
  Exemple : Chaque matin, mes parents <aiment lire le journal> dans la cuisine.

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 : Chaque matin, mes parents aiment lire le journal <dans la cuisine>.
- Constituant facultatif (peut être effacé)
  Exemple : <~~Chaque matin~~>, mes parents aiment lire le journal dans <~~la cuisine~~>.
- Peut être déplacé
  Exemple : <Dans la cuisine>, mes parents aiment lire le journal <chaque matin>.
- Peut être dédoublé
  Exemple : Mes parents aiment s'installer dans la cuisine pour lire le journal **et cela se passe** <chaque matin>.

Éléments qui peuvent constituer un complément de P

Étude systématique :

- Groupe prépositionnel
  Exemple : <Depuis longtemps>, je connais cette personne.
- Groupe adverbial
  Exemple : <Prochainement>, il sera appelé à témoigner au tribunal.
- Subordonnée complément de phrase
  Exemple : <Depuis que Louis a appris à conduire>, il emprunte souvent la voiture de son père.

Approfondissement :

- Groupe nominal
  Exemple : <La semaine dernière>, je suis allé chez le dentiste.

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 + GPrép
  Dét + nom + GN

Dét + adj + nom + GVPart : **La jeune fille, participant 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); Ton intervention a pris du courage.

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 : **Certaine que la fête sera annulée**, sa sœur change ses plans.
  Adj + subordonnée complétive

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 : Ce film est **plus emballant que je le pensais**.
- **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 : Voilà! Tu es **enfin** arrivé!

Groupe prépositionnel

- Formé d'une préposition et d'une expansion
- Exemples de constructions du groupe prépositionnel :
  Prép + GN
  Prép + Pronom
  Prép + GInfinitif
  Prép + GAdv : Le train **d'aujourd'hui** est arrivé en retard.

Étude systématique :

- **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 : La fille, **parlant à toute vitesse**, avait très hâte de commencer le projet.

Phrase subordonnée relative

- Reconnaître la phrase subordonnée relative comme complément du nom
  Exemple : Elizabeth mange un muffin **qu'elle a cuisiné hier**.

Le pronom

Étude systématique :

- 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

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

Le groupe du verbe

- Son noyau est un verbe conjugué
- Peut être doté d'un verbe seul ou d'un verbe accompagné d'expansions
- Exemples de constructions du groupe du verbe :
  Verbe seul
  Verbe + GN
  Verbe + GPrép
  Verbe + GN + GPrép
  Pronom(s) + verbe + GN
  V attributif + GAdj
  V + GAdv
  V + subordonnée complétive
  V + groupe du verbe à l'infinitif : L'élève **espérait réussir son projet de sciences**.

Les expansions du verbe

Étude systématique :

- **Le verbe**
  - Peut être remplacé par le même verbe à un temps différent
  - Peut être encadré par des marqueurs de négation
- **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.
- **L'attribut du sujet**
  - Groupe de mots suivant un verbe attributif
  - Exemple : Il est **en retard pour le spectacle**.
- **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 : Le **professionnalisme** est essentiel dans ce milieu de travail. / Cette **camionnette** appartient à mon grand-père.
- **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**
    - **eu** prend un **x**
      Exemple : J'ai trouvé un **cheveu** dans ma soupe. → J'ai trouvé des **cheveux** dans ma soupe.
    - **eau** et **au** prennent un **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 : **Mon** frère et **ma** sœur habitent au Portugal.

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 : **Nous** regardons le film.
- Avec un sujet composé de groupes nominaux coordonnés
  Exemple : **Les Aînés** et **les parents** apportent la sagesse.
- Avec un sujet séparé par un écran
  Exemples : **Nous** vous **proposons** un défi. / **Les enfants du quartier** les **cherchent**.
- Avec un sujet composé de plus d’un constituant (1re et 2e personne)

- Lorsque l’ordre canonique de la phrase n’est pas respecté
  Exemple : **Sont** alors **arrivées** de nombreuses personnes qui semblaient très enthousiastes.

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 : Ils **se sont méfiés** du chien qui grognait.
  - 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 : Mira et Victoria **se sont reconnues** tout de suite.

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
    Exemple : Aussitôt arrivée, ma chienne **est allée** se coucher sur son tapis.
- **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 : J’**ai apporté** des feuilles ce matin. / Où sont les feuilles que j’**ai apportées** ce matin?

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.
- 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.
- 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 faut **savoir** comment se fixer des objectifs pour améliorer son travail.
- La distinction des verbes à l'infinitif présent des autres formes du même verbe
  Exemple : Attacher – Il a attaché sa ceinture avant de démarrer la voiture.
- La distinction des formes simples et composées des verbes
  Exemples : Je sais / J'ai su
- 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 :
  - **Sach**ez
    temps : présent
    mode : impératif
    personne : 2e pers. du plur.
- 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 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 **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 : Le chien de Nicole a **disparu**. Depuis sa **disparition**, la petite fille est très triste.

Étude systématique :

- Pronom personnel
  Exemple : Le conseiller scolaire a répondu au téléphone; **il** parle au directeur de l'éducation.
- Pronom démonstratif
  Exemple : Toutes ces idées sont excellentes. **Celle** que je préfère est la première.
- Pronom possessif
  Exemple : Le gâteau que j'ai mangé hier était délicieux, mais **le tien** est encore plus succulent.
- GN contenant le même nom, mais ayant un déterminant différent
  Exemple : Jean a **une voiture**. **Cette voiture** lui permet de se rendre à l'école.
- GN contenant un terme générique
  Exemple : Son **pantalon d'uniforme** de travail était tout troué. Ce **morceau de vêtement** devra être réparé.
- GN formé d'une périphrase
  Exemple : Les élèves planifient un voyage à **Paris**. Ils ont très hâte d'explorer la **Ville lumière.**
- GAdv
  Exemple : Paul jouait à la balle avec son frère. C'est **alors** qu'il s'est fait mal à la cheville.

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 :

  - Interne : Le **point de vue interne** permet de voir et de percevoir les événements à partir de la perspective limitée du personnage.
  - Externe : Le **point de vue externe** permet de suivre les événements de l'extérieur, sans avoir accès à l'intériorité des personnages.

  Étude systématique :

  - 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 : **Je regarde** souvent des films d'horreur, mais je n'en **ai pas regardé** depuis un moment.

Approfondissement :

- Distinguer la valeur sémantique des marqueurs de relation :
  - Addition
  - But
  - Comparaison
  - Opposition – Exemple : J'aime le chocolat au lait, **mais** je déteste le chocolat noir.
  - Illustration
- Utiliser des marqueurs de relation pour établir des liens ou des rapports logiques entre deux idées ou deux phrases.
  Exemples :
  Étant donné que j'ai fini mes devoirs, je peux regarder un film.

  Mon plan était d'écouter un film après avoir fini mes devoirs. Mais, **étant donné que** je suis rentré chez moi plus tard que prévu, je dois changer mes plans.
- 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 :
    Au fil des années, la technologie a connu une évolution rapide. **Dans les années 1980**, les ordinateurs personnels étaient encore peu répandus. **Au cours des années 1990**, les téléphones portables sont devenus populaires. **Dans les années 2000**, l'Internet est devenu une technologie omniprésente. **Aujourd'hui**, la technologie continue d'évoluer rapidement, avec des avancées en matière d'intelligence artificielle, la réalité virtuelle et l'Internet des objets.
- 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 policier a crié : « Arrêtez ! Ne bougez plus! »
- Utiliser le discours indirect pour reformuler les paroles rapportées.
  Exemple : La directrice d'école s'informa si d'autres situations semblables s'étaient produites.

- 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., cure-dents)
    - avec des espaces (p. ex., pomme de terre)
    - en un seul mot (p. ex., motoneige)
    - avec des préfixes ou des suffixes (p. ex., ultrason)

Approfondissement :

- Le sens et l'identification des mots de la même famille morphologique
  Exemples : possible, impossible, possibilité, possiblement
- Le sens et l'identification des mots de la même famille sémantique
  Exemples : santé, infirmière, hôpital, maladie

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 : dire → s'exclamer, annoncer, prononcer, demander, s'exprimer, déclarer
- Le rôle des antonymes dans un texte :
    - pour créer un contraste, éliminer une répétition, plaisanter, atténuer des propos
      Exemple : L'enfant se sentait **triste** lorsque son ami n'était pas à l'école. Il était **heureux** d'apprendre qu'il reviendra demain.
- L'usage des synonymes, des antonymes et des homonymes dans les textes
  Exemples :
  Lise est une jeune fille astucieuse. (Astucieuse est un synonyme d'ingénieuse.)
  En jouant au parc, les enfants n'arrêtent pas de lancer des cris de joie. (Chuchotement est un antonyme de cri.)
  D'avantage est l'homonyme de davantage (même prononciation, mais orthographe différente).

Champs lexicaux

Étude systématique :

- 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 un 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

Étude systématique :

- Énumération, métonymie, allitération, assonance
  Exemple d'allitération : Le **r**enard **r**usé **r**ôdait près des **r**osiers**.**

Approfondissement :

- Comparaisons, métaphores, expressions figurées
  Exemple de comparaison : Nous nous précipitons **comme une volée de moineaux**.

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
  Exemples :
  « rendez-vous » s'emploie avec les verbes « fixer » et « prendre », mais pas avec « faire »

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)
  - Pour joindre deux phrases unies par le sens
    Exemple : Nous avons cherché la clé partout; nous ne l'avons pas trouvée.
  - 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 : Ce film était simplement… hilarant.
- **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 admirent les photos de Mercure, de Vénus, de Saturne et d'Uranus.
  - Pour indiquer l'effacement d'un groupe de mots
    Exemple : Jade apprécie les tableaux et Peter, les sculptures.
  - Pour détacher des groupes de mots quand le complément de P est en début de phrase
    Exemple : Amélia et Violette, tous les matins, mangent des œufs.

C. Compréhension : Comprendre des textes et y réagir

Attentes

À la fin de la 8e année, 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, et ses connaissances antérieures.

Formes de discours et genres de textes

C1.2 analyser et comparer les caractéristiques d'une variété de formes de discours narratif, descriptif, incitatif, explicatif et poétique/ludique, y compris des formes de discours à caractère culturel, et des genres de textes, 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 un problème et sa résolution dans un courrier des lecteurs, ainsi que des caractéristiques de textes, comme le glossaire et les infographies, 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 des 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 matières, 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 objectifs, 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 et la consultation de références et d'autres ressources, pour vérifier et confirmer sa compréhension de 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, les idées véhiculées par 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 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 sujets sont véhiculés et traités dans des textes variés, 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'ironie, la satire, et l'allusion, et expliquer comment ils contribuent 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 divers textes, incluant des textes descriptifs, narratifs, incitatifs, explicatifs et poétiques/ludiques, en évaluant et en synthétisant l'information pertinente, et en déterminant la structure séquentielle des textes, ainsi qu'en formulant des conclusions.

Analyse des éléments culturels des textes

C3.4 analyser des éléments culturels véhiculés dans divers textes, incluant des normes, des interdits, des valeurs, la hiérarchie sociale, le passé, la langue, 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 analyser 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, groupes ou nations des Premières Nations, métis et inuit et comparer des liens entre ces textes et des expériences vécues actuelles.

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 de la 8e année, l'élève doit pouvoir :

D1. Développement d'idées et organisation de contenu

planifier et 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

Intention et destinataires

D1.1 identifier le sujet, l'intention et les destinataires d'une variété de textes qu'elle ou il planifie de créer, choisir une forme de discours, un genre de texte et un média appropriés à l'intention et aux destinataires, et justifier son choix.

Développement des idées

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

Recherche

D1.3 rassembler et synthétiser l'information et le contenu pertinents sur un sujet en utilisant diverses sources textuelles et stratégies appropriées, évaluer l'actualité, l'objectivité, la qualité et l'exactitude de l'information, vérifier la fiabilité des sources 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 le choix de la forme de discours, du genre de texte et du médium, 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 pour 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 pistes pour s'améliorer en matière de rédaction et création de textes.

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 et originaux 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 et explicatifs, en citant les sources, et utiliser une gamme de médias, outils et stratégies appropriés pour transformer l'information et communiquer ses idées.

Écriture scripte, écriture cursive et traitement de texte

D2.2 écrire en écriture cursive avec fluidité et un style personnel, et mettre en application des techniques avancées de traitement de texte pour améliorer la précision et l'effet des textes.

Voix de l'élève

D2.3 établir une voix personnelle dans ses textes, en modifiant le vocabulaire et le style 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 un sujet.

Point de vue et perspectives

D2.4 expliquer 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 divers destinataires, et suggérer des manières de prendre en compte divers points de vue.

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 et 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 les 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 sélectionnant des techniques et 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 outils qui lui ont permis de communiquer son message lors de la publication et de la présentation de textes, réfléchir à son apprentissage à chaque étape du processus de création, et analyser la façon dont ses textes abordent différents sujets ainsi que suggérer des pistes pour s'améliorer.

Annexe A. Continuum des notions fondamentales de la lecture et de l'écriture, de la 1re à la 4e année, attente B2

L'Annexe A fournit une élaboration de l'apprentissage obligatoire dans la rubrique « Précisions », qui apparaît sous l'attente B2, de la 1re à la 4e année. Ce document est également disponible en format PDF.

Annexe B. 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 fournies dans 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'aff**li**ge et me nu**i**t et consp**i**re 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 matière

Ensemble de mots propres à une matière 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.