



Arts langagiers en immersion française 6^e à 8^e année – point d'entrée 1^{re} année

(Mai 2022)

New  Nouveau
Brunswick

Remerciements

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick tient à remercier sincèrement les personnes qui se sont dévouées à la conception du programme d'études pour les arts langagiers au sein du programme d'immersion française et qui ont consacré de nombreuses heures à la création des documents d'appui. En plus des personnes nommées ci-dessous, un grand nombre d'enseignants, de mentors et d'agents pédagogiques ont, eux aussi, contribué au développement de ce document et ont offert de la rétroaction concernant la mise en œuvre de ce programme.

Austin, Johanne, agente pédagogique (à la retraite), EECD

Bourgoin, Renée, professeure adjointe, St. Thomas Univerity

Bradford, Derek, agent pédagogique, EECD

Comeau, Gina, coordinatrice de district (à la retraite), FLS

Dickson, Linda, coordinatrice de district, FLS

Garey, Martha, coordinatrice de district, FLS

Le Bouthilier, Josée, Université du Nouveau-Brunswick

Manderson, Ann, coordinatrice de district, FLS

Macfarlane, David, agent pédagogique, EECD (à la retraite)

Salah, Aïcha, coordinatrice de district, FLS

*Afin d'alléger le texte, le masculin est utilisé à titre épïcène dans ce document.
Ce document est conforme à la nouvelle orthographe française.*

Table des matières

Remerciements	3
1. Introduction	6
1.1 Mission et vision du système d'éducation	6
1.2 Raison d'être	6
2. Composantes pédagogiques	8
2.1 Compétences globales	8
2.2 Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)	8
2.3 Communication authentique et littératie équilibrée	10
2.4 Littératie pluridisciplinaire et interdisciplinaire	11
2.5 Compétences culturelles, socioculturelles et interculturelles	12
2.6 Continuum en immersion française	13
3. Pratiques d'évaluation	14
4. Approche inclusive	15
4.1 Conception universelle de l'apprentissage	16
4.2 Réponse à l'intervention	17
5. Apprentissage d'une langue seconde	19
5.1 Principes fondamentaux	19
5.2 Les phases d'acquisition de la langue	20
6. Description du programme de 6^e – 8^e année	22
7. Résultats d'apprentissage	23
7.1 Résultats d'apprentissage spécifiques	23
7.2 Colonne « Concepts et contenus »	23
7.3 Colonne « Énoncés Je peux »	23
8. Tableau des résultats d'apprentissage	24
9. Compétences linguistiques (CL)	25
RAG 6.1 : Comprendre divers discours oraux selon la situation de communication	25
6.1.1 Comprendre des textes oraux à propos d'une variété de sujets de la vie courante, étudiés ou d'intérêt personnel, ainsi qu'à propos de sujets d'actualité et d'enjeux sociaux.	25
6.1.2 Se servir de stratégies pour gérer sa compréhension de divers textes oraux.	27

6.1.3 Se servir de différents moyens pour démontrer sa compréhension de divers types de textes oraux.	29
RAG 6.2 : Produire un message oral et interagir selon la situation de communication	31
6.2.1 Exprimer, de façon étendue, ses connaissances, ses idées et ses opinions sur une variété de sujets de la vie courante, étudiés ou d'intérêt personnel, ainsi qu'à propos de sujets d'actualités et d'enjeux sociaux.	31
6.2.2 Participer à des échanges sur une variété de sujets de la vie courante, étudiés ou d'intérêt personnel, ainsi qu'à propos de sujets d'actualité et d'enjeux sociaux.	33
6.2.3 Communiquer à l'oral en tenant compte de l'aisance, la cohérence, le vocabulaire, la précision linguistique et le style.	35
RAG 6.3 : Lire et comprendre divers textes.....	38
6.3.1 Se servir de stratégies de décodage, de fluidité et de compréhension pour soutenir sa lecture de divers types de textes.	38
6.3.2 Se servir de différents moyens pour démontrer sa compréhension de divers types de textes.	41
6.3.3 Interagir avec des textes de façon critique et approfondie	43
RAG 6.4 : Produire des textes selon l'intention et le public cible	45
6.4.1 Rédiger des textes sur une variété de sujets de la vie courante, étudiés ou d'intérêt personnel, ainsi que des événements imaginaires, des sujets d'actualités et des enjeux sociaux	45
6.4.2 Écrire un texte en suivant les phases du processus d'écriture	47
6.4.3 Écrire un texte en tenant compte des traits d'écriture.	49
10. Annexes	51
Annexe A	51
<i>Processus de l'écriture</i>	51
Annexe B	53
<i>Normes en lecture du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance</i>	53
11. Bibliographie	54

1. Introduction

1.1 Mission et vision du système d'éducation

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick s'est engagé à offrir la meilleure éducation publique possible afin que chaque élève soit le plus en mesure possible de réaliser ses objectifs scolaires. Voici l'énoncé de mission des écoles du Nouveau-Brunswick :

Faire en sorte que tous les élèves développent les qualités nécessaires pour continuer à apprendre durant toute leur vie, se réaliser pleinement et contribuer à une société juste, démocratique et productive.

1.2 Raison d'être

Le Nouveau-Brunswick, la seule province officiellement bilingue au Canada, s'est doté d'un système scolaire unique reposant sur la dualité linguistique et l'apprentissage de la langue seconde. Ces caractéristiques démontrent l'importance que le Nouveau-Brunswick accorde à la préservation et à la promotion de la langue et de la culture de chacune des deux communautés linguistiques officielles.

En 2017, lors d'une révision des programmes d'études des langues secondes, le Secteur anglophone du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick a déterminé les objectifs suivants pour les programmes d'études en immersion française :

- créer un programme d'étude en immersion française fondé sur les recherches récentes pour apprendre le français en tant que langue seconde;
- intégrer les pratiques exemplaires de l'apprentissage du français langue seconde dans l'enseignement;
- établir un programme d'études en immersion française développé à partir du fondement acquis de la littératie du programme universel (maternelle à troisième année); et,
- faire en sorte que le nouveau programme d'études soit conçu pour répondre aux besoins de tous les élèves pour que l'immersion soit une option viable pour tous les parents et élèves.

Ce contexte encadre le programme d'immersion à l'intermédiaire et a comme but de développer la capacité de l'élève anglophone ou allophone de comprendre et d'utiliser le français pour communiquer et véhiculer sa pensée dans diverses situations de la vie quotidienne.

Ce guide est fondé sur la philosophie du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance sur l'enseignement du français en immersion, point d'entrée 1^{re} année, et est conçu pour aider le personnel enseignant à faciliter l'apprentissage du français. Les résultats d'apprentissage qui y sont présentés ont comme but de faciliter l'apprentissage de la langue seconde en aidant l'apprenant à développer davantage ses compétences linguistiques en français.

2. Composantes pédagogiques

Le programme d'immersion précoce, point d'entrée 1^{re} année, concorde en tous points avec les recherches les plus récentes dans le domaine des langues secondes et les fondements du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) tout en intégrant les compétences globales pancanadiennes. Le contenu de ce programme est axé sur une pédagogie de la littératie équilibrée et prône une approche personnalisée et inclusive pour l'élève, lequel pourra progresser au rythme de son propre développement cognitif. Ce programme d'études a été conçu conformément aux principes présentés ci-dessous et appuiera l'élève dans sa quête de devenir un citoyen actif, engagé et bilingue.

2.1 Compétences globales

Le contenu du programme d'études repose sur les principes liés aux *compétences globales*. Pour permettre à chacun de devenir un citoyen actif et engagé, les compétences globales ont été définies à l'échelle pancanadienne et encadrent maintenant tous les programmes d'études du Nouveau-Brunswick. Les six compétences globales sont :

1. la pensée critique et la résolution de problèmes
2. l'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat
3. la conscience de soi et l'apprentissage autonome
4. la collaboration
5. la communication
6. la durabilité et la citoyenneté mondiale

Les compétences globales sont interdisciplinaires et transdisciplinaires. Elles s'intègrent à toutes les matières et tous les contextes scolaires.

2.2 Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

En 2011, pour donner suite aux recommandations du comité CAMEF-CECR, les directions des programmes de français langue seconde des provinces de l'Atlantique ont décidé que tout nouveau programme d'études portant sur les langues serait basé sur le CECR. Cette décision permet aux apprenants de disposer de buts à atteindre au sein de leur programme de français langue seconde et d'obtenir une reconnaissance internationale de leurs compétences.

Les descripteurs de rendement qui définissent l'échelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) permettent une compréhension commune des niveaux de compétence démontrés par un apprenant. Les

descripteurs de rendement décrivent une étendue des compétences pour chaque habileté langagière, soit l'écoute, la production orale, l'interaction orale, la lecture et l'écriture.

L'échelle du CECR comprend six niveaux : A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Le niveau A donne le portrait d'un utilisateur au niveau élémentaire, le niveau B, celui d'un utilisateur au niveau indépendant et le niveau C, celui d'un utilisateur expérimenté. Chacun de ces niveaux peut être divisé en deux sous-niveaux, par exemple, A1.1 et A1.2. Le prérequis pour se voir accorder un niveau donné est de démontrer sa capacité fonctionnelle dans les deux sous-niveaux (par exemple, atteindre A1.1 et A1.2 pour obtenir le niveau A1). En 6^e année d'immersion, les élèves se trouvent au niveau seuil du B1.1. En 7^e année, les élèves transitionnent du B1.1 au B1.2, et en 8^e année, la majorité des élèves devraient avoir atteint le niveau B1.2.

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Les enseignants peuvent consulter le CECR, qui se trouve au portail pour enseignants du site Web du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.

Voici le tableau qui résume les niveaux du CECR en lien avec les programmes d'études pour le français en immersion :

A1.1 + A1.2 = A1 (élémentaire : découverte) — A2.1 + A2.2 = A2 (élémentaire : survie) — B1.1 + B1.2 = B1 (indépendant : seuil) — B2.1 + B2.2 = B2 (indépendant : avancé)

Compétences linguistiques	1re année	2e année	3e année	4e année	5e année	6e année	7e année	8e année
Communication orale	Pré A1 – A1,1	A1.2	A2.1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.1	B1.2
Lecture et visionnement	Pré A1 – A1,1	A1.2	A2.1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.1	B1.2
Écriture et autres moyens de représentation	Pré A1 – A1,1	A1.1 – A1.2	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.1	B1.2

2.3 Communication authentique et littératie équilibrée

Toute activité pédagogique planifiée par l'enseignant doit avoir un but expérientiel qui encourage la communication authentique chez l'élève et qui tient compte de son développement intellectuel, affectif, social, esthétique et physique. En immersion, l'enseignant crée un milieu langagier authentique qui favorise l'acquisition du français à l'aide de situations d'apprentissage significatives et interactives. La langue française est l'outil privilégié qui satisfait le besoin de communiquer et de s'exprimer. Elle permet de structurer sa pensée et de la véhiculer. C'est l'instrument qui donne accès à de nouvelles connaissances.

Afin de soutenir le développement de la langue seconde, les élèves en immersion doivent mettre en pratique toutes les habiletés langagières (oral, lecture et écriture) de façon intégrée, et l'enseignant doit se servir de diverses pratiques exemplaires pour soutenir cet apprentissage. De ce fait, l'approche axée sur la littératie équilibrée comporte deux volets essentiels.

1. **Intégration des habiletés langagières** : L'enseignant doit faire des liens entre l'oral, la lecture et l'écriture, car les habiletés langagières sont toutes en étroite relation. Par exemple, la discussion en classe du thème des animaux en captivité sera suivie d'une lecture et de l'écoute d'un reportage sur les animaux en captivité. Par la suite, un texte sur les animaux en captivité sera rédigé.

- 2. Utilisation de diverses pratiques exemplaires** : Les pratiques exemplaires d'enseignement ont été testées auprès d'élèves, et les chercheurs ont conclu qu'elles produisaient des résultats positifs. Elles sont donc fondées sur des preuves. Ainsi, les pratiques exemplaires d'enseignement nous permettent d'enseigner efficacement pour encourager tous les élèves à réussir.

La ressource *La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace* (2017) décrit en profondeur les pratiques exemplaires de littératie préconisées en immersion française. Les enseignants d'immersion ont aussi accès au document *Fiches d'observation individualisées de lecture et la lecture guidée – document-cadre pour les classes d'immersion de la 1^{re} à la 8^e année* (2018). Cette ressource fournit aux enseignants les démarches liées à la lecture guidée et à l'identification des forces et besoins en lecture avec la fiche d'observation individualisée dans la province du Nouveau-Brunswick. Ces deux ressources sont fournies durant la formation des enseignants, et peuvent être téléchargées du site [Curriculum Concepts and Tools](#).

2.4 Littératie pluridisciplinaire et interdisciplinaire

La littératie se manifeste dans tous les contextes d'apprentissage et dans toutes les matières. Les occasions de parler et d'écouter, de lire et de visualiser, ainsi que d'écrire et de représenter s'offrent à nous tous les jours, à l'école et ailleurs. Tous les programmes d'études du Nouveau-Brunswick comprennent des références traitant des pratiques en matière de littératie, et des ressources pouvant être utilisées pour intégrer des stratégies explicites de renforcement de la compréhension, ainsi que pour aider les enseignants à renforcer les compétences en lecture de leurs apprenants.

Les productions orales et écrites dans toutes les matières scolaires permettent aux élèves de développer des habiletés cognitives de haut niveau. Elles donnent aux élèves la possibilité d'explorer le monde qui les entoure et de chercher à le comprendre en exprimant leurs idées au sujet de ce monde.

L'interdisciplinarité favorise la flexibilité cognitive auprès des élèves. Celle-ci met l'accent non seulement sur les connaissances, mais aussi sur les compétences. Les élèves apprennent à transférer leurs connaissances, leurs compétences et leurs stratégies d'un contexte à l'autre, c'est-à-dire d'une matière à l'autre.

En plus du fait que la langue sous forme orale et écrite constitue un outil crucial au développement de la cognition, plusieurs autres raisons motivent l'intégration de la littératie et les matières. Les élèves de langue seconde ont besoin de soutien langagier – par exemple, le vocabulaire spécialisé lié à une matière donnée – pour faciliter leur apprentissage et pour assurer leur succès.

2.5 Compétences culturelles, socioculturelles et interculturelles

Aux habiletés langagières orales, de lecture et d'écriture s'ajoute **la culture**. Pour transmettre et comprendre des messages oraux et écrits dans sa langue seconde, les élèves doivent connaître le contexte culturel dans lequel ces messages sont produits. Au Nouveau-Brunswick, le contexte dans lequel ces messages sont produits est souvent rattaché à la culture acadienne. Les Acadiens possèdent une culture unique et diverse, toujours bien vivante en Amérique. En particulier, au Nouveau-Brunswick, les Acadiens forment environ 33 % de la population. Il est important que les élèves comprennent les grandes contributions des Acadiens à l'évolution sociale du Nouveau-Brunswick et à la société canadienne.

En plus du savoir culturel, les élèves devront aussi être sensibilisés au **savoir socioculturel**, c'est-à-dire l'ensemble des cultures qui l'entoure y compris les cultures francophones, les cultures autochtones et les autres cultures de la communauté et des communautés environnantes. Il importe que les enseignants reconnaissent et valorisent la diversité des cultures et des expériences qui forment la perspective éducationnelle des apprenants et leurs façons de voir le monde. En offrant diverses stratégies d'enseignement et d'évaluation qui reposent sur la considération de cette diversité, nous offrons à l'ensemble des apprenants la possibilité d'enrichir leurs expériences d'apprentissage.

Les élèves doivent reconnaître que la culture est propre à une personne en particulier. Elle est unique et influencée par les valeurs, les histoires, les croyances, les modes de vie, les traditions, les institutions, les auteurs et les artistes propres à cette culture. En apprenant au sujet de différentes cultures, l'élève développe une attitude positive envers ces différentes cultures. Les élèves de l'intermédiaire devraient reconnaître qu'ils appartiennent à une société dynamique, productive et démocratique, respectueuse des valeurs culturelles de tous, et que diverses langues font partie de leur identité néobrunswickoise.

En possédant un savoir culturel et un savoir socioculturel, les élèves seront en mesure de faire une prise de **conscience interculturelle** et développer des compétences interculturelles. Par exemple, il pourra établir des comparaisons entre diverses cultures, tout en comprenant que celles-ci sont différentes. À ces fins, l'enseignant se sert de diverses ressources pédagogiques et stratégies d'enseignement afin de développer davantage les compétences socioculturelles et interculturelles.

2.6 Continuum en immersion française

Les continuum de l'oral, de lecture et de l'écriture fournissent à l'enseignant un aperçu du développement général des compétences de littératie en immersion. L'acquisition de la langue seconde est un processus et ne se déroule pas nécessairement selon un format linéaire ou séquentiel. Il se peut donc qu'un élève démontre des caractéristiques de plusieurs phases en même temps, ou qu'il demeure plus longtemps à une phase qu'à une autre.

À la lumière de ces faits, les trois continuum ont été conçus pour aider l'enseignant à prendre note du progrès de l'élève tout en identifiant ses forces et ses besoins. Ils ont pour but d'aider les enseignants à mieux reconnaître et dépister les besoins spécifiques de l'élève pour l'aider à progresser davantage à l'oral, en lecture et à l'écrit.

De plus, les continuum offrent des descripteurs à l'enseignant, ce qui l'aidera à choisir les objectifs des leçons. Certaines interventions pourront être possibles pour assurer un soutien continu pour l'élève.

Les continuum ne sont ni des grilles d'évaluation ni des rubriques. Les descripteurs qui s'y retrouvent doivent être utilisés à des fins diagnostiques ou formatives. Les phases des continuum ne représentent pas les attentes et les résultats d'apprentissage qui se rattachent à des années scolaires précises.

3. Pratiques d'évaluation

L'évaluation consiste en la collection systématique de données sur les connaissances et les habiletés des élèves. Le rendement de l'élève se fait évaluer à l'aide de ces données, recueillies tout au long du cycle d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Les enseignants utilisent leurs compétences professionnelles, leurs connaissances et les critères spécifiques qu'ils auront établis pour évaluer le rendement de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage visés. Pour leur part, les élèves suivent leurs progrès en appliquant des stratégies d'autoévaluation, notamment la formulation d'objectifs et de rubriques, en collaborant avec l'enseignant et d'autres élèves.

Le but de l'évaluation est avant tout d'améliorer le processus d'enseignement et celui de l'apprentissage, ainsi que de fournir à l'enseignant les moyens d'adapter son enseignement aux besoins et aux domaines d'intérêt individuels de l'élève. Les méthodes d'évaluation mettent en évidence l'aspect développemental de l'apprentissage d'une langue, font la distinction entre la maîtrise du français et celle du contenu et s'effectuent, tout comme l'enseignement, dans le cadre d'une communication authentique. L'observation au cours des activités d'apprentissage est un élément très important de l'évaluation, qui doit être effectuée quotidiennement et non seulement à la fin d'un thème ou d'une unité.

Selon Stiggins (2008), les recherches démontrent que l'évaluation continue et participative (**évaluation formative**) est plus efficace que celle réalisée uniquement à la fin de la période d'apprentissage pour déterminer une note (**évaluation sommative**). Chaque type d'évaluation a un objectif particulier, et doivent toutes deux être utilisées pour prendre des décisions éclairées sur l'enseignement et l'apprentissage. Les pratiques d'évaluation en classe doivent être « équilibrées » (c. à d. qu'elles doivent inclure les deux types d'évaluation); il faut toutefois mettre l'accent sur l'évaluation formative continue. Les preuves d'apprentissage doivent être recueillies grâce à diverses sources tout au long de l'année. Voici quelques exemples de pratiques d'évaluation :

<ul style="list-style-type: none">• questionnement• observation• conférences• autoévaluation• évaluation par les pairs	<ul style="list-style-type: none">• démonstrations• exposés• jeux de rôle• applications technologiques• portfolio	<ul style="list-style-type: none">• projets et enquêtes• listes de contrôle/rubriques• réactions aux textes/activités• journaux de réflexion• enregistrements audios/vidéos
--	---	---

Évaluation formative : Des recherches ont permis de constater que des activités d'évaluation continue, utilisées dans une optique de promotion de l'apprentissage, profitent davantage aux élèves (Stiggins, 2008). L'évaluation formative est un processus d'enseignement et d'apprentissage où les évaluations sont fréquentes et interactives. L'élément clé de l'évaluation formative est d'offrir aux élèves une rétroaction continue sur leur compréhension et sur leurs progrès. Tout au long du processus, l'enseignement et l'apprentissage sont adaptés en fonction des observations effectuées.

Les élèves doivent se faire encourager à faire le suivi de leurs propres progrès par l'établissement d'objectifs, l'élaboration (avec l'enseignant) de critères, et d'autres stratégies d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, où l'enseignant devient le facilitateur. Au fur et à mesure que les élèves améliorent leur participation au processus d'évaluation, ils deviennent plus engagés et plus motivés à l'égard de leur apprentissage.

Évaluation sommative : L'évaluation sommative est utilisée pour consigner les progrès généraux réalisés pendant la période ciblée d'un cours en particulier. Le recours à des grilles d'évaluation est recommandé pour faciliter le processus. Les meilleures grilles sont cocrées avec les élèves en salle de classe.

À noter que le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite Enfance fournit aux enseignants les *rubriques de fin d'année* pour chaque année scolaire. Les enseignants d'immersion trouveront également utile le document *Fiches d'observation individualisées de lecture et la lecture guidée – document-cadre pour les classes d'immersion de la 1^{re} à la 8^e année* (2018). Cette ressource fournit aux enseignants les démarches liées à l'usage des fiches d'observation individualisées de lecture pour le programme d'immersion précoce et intermédiaire du Nouveau-Brunswick.

4. Approche inclusive

L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité à l'école, de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel.

L'inclusion scolaire repose sur un système de valeurs et de croyances axées sur le bien-être fondamental de l'enfant et qui favorisent chez lui une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, un sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire. Une éducation inclusive est la fondation sur laquelle se développe une société inclusive au Nouveau-Brunswick.

4.1 Conception universelle de l'apprentissage

Les programmes d'études du Nouveau-Brunswick sont conçus à la lumière des principes d'apprentissage de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA). Les principes de base du CUA, soit **les multiples moyens de représentation, les multiples moyens d'action et d'expression** et **les multiples moyens de participation**, permettent au personnel enseignant de concevoir des plans de leçons qui favorisent le succès de tous les élèves. Les recherches effectuées dans le domaine de l'acquisition de la langue maternelle et d'une langue seconde, ainsi que celles du domaine de la didactique en général, appuient ces principes et ont entraîné une révision des approches pédagogiques.

La conception universelle de l'apprentissage est un « cadre servant de guide aux pratiques éducatives qui offrent de la souplesse dans la façon dont l'information est présentée, la façon dont les élèves réagissent ou démontrent les connaissances et compétences acquises et la façon dont ils se font motiver ». Elle permet également de « réduire les obstacles à l'enseignement et offre des accommodements, des appuis et des défis appropriés, tout en maintenant des attentes élevées pour tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins d'apprentissage divers, et ceux qui ont une connaissance limitée de l'anglais [ou du français] » (CAST, 2011, [traduction]).

Afin de miser sur les pratiques établies en matière de différenciation, le ministère adhère à la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Les trois principes de base de la CUA sous-tendent la conception du présent programme que les enseignants sont invités à intégrer à la planification et à l'évaluation des apprentissages de leurs élèves :

- **Multiplés moyens de représentation** : offrir aux divers types d'élèves des options en ce qui a trait à l'acquisition de l'information et des connaissances.
- **Multiplés moyens d'action et d'expression** : offrir aux élèves différentes façons de montrer ce qu'ils savent.
- **Multiplés moyens de participation** : cibler les intérêts des élèves, leur présenter des défis adéquats et accroître leur motivation.

Le mode structurel de la CUA permet aux enseignants de tirer profit activement et attentivement de leurs acquis en tant que professionnels en éducation, tout en les encourageant à trouver des solutions peut-être non conventionnelles. « Puisque la conception universelle de l'apprentissage est un cadre de travail et non un programme d'études, les enseignants contrôlent pleinement la conception de l'environnement d'apprentissage et des leçons » (Nelson, 2013, p. 4). En planifiant ces leçons CUA, l'enseignant se pose les questions suivantes :

Est-ce que :

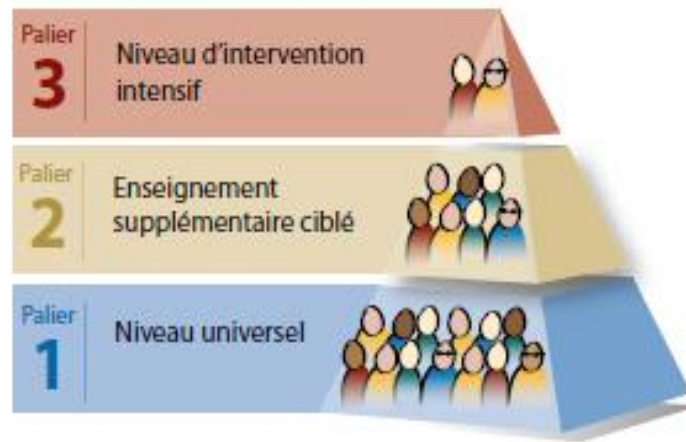
- *j'ai un objectif clair?*
- *je sais comment je déterminerai si les élèves ont atteint cet objectif?*
- *je crée des activités et des tâches qui orientent les élèves vers l'objectif de la leçon?*
- *je crée des leçons et activités offrant des options axées sur les trois principes suivants : la participation, la représentation, ainsi que l'action et l'expression?*
- *je crée des outils de mesure directement en lien avec l'objectif de la leçon?*
- *je crée des outils de mesure offrant des options appartenant aux principes de l'action et de l'expression?*
- *j'utilise divers outils et ressources pour élaborer mes plans de leçons?*

Pour en savoir davantage sur la *conception universelle de l'apprentissage*, veuillez consulter le site Web de CAST (www.cast.org) et télécharger le *Guide de référence sur la conception universelle de l'apprentissage* <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-french.pdf>

4.2 Réponse à l'intervention

La pyramide d'intervention compte généralement trois paliers d'intensité où la fréquence et le niveau de soutien augmentent selon les besoins de l'élève.

- Palier 1 – le niveau universel : soutiens intégrés en classe et appuyés par des accommodations universelles (80 % de la population étudiante)
- Palier 2 – le niveau de l'enseignement supplémentaire ciblé : soutiens généraux ou spécialisés en petits groupes fournis par l'enseignant de classe ou, à l'occasion, un membre de l'équipe de soutien (15 % de la population étudiante)
- Palier 3 – le niveau intensif : soutiens intensifs, individualisés et souvent, de longues fréquences (1 à 3 élèves) typiquement allant au-delà des soutiens fournis aux paliers 1 et 2 (5 % de la population étudiante).



La pyramide d'intervention assure un alignement des différentes interventions y compris l'enrichissement, la remédiation et la rééducation. Cet alignement permet de coordonner les services et les programmes, d'évaluer et d'ajuster les services, de faciliter la collaboration entre les intervenants, ainsi que d'intervenir rapidement et efficacement auprès des élèves.

La pyramide d'intervention est un modèle flexible et fluide de services, c'est-à-dire qu'une intervention ou un service peut être ajouté, modifié ou enlevé selon les forces et les besoins des élèves. Ces ajustements se font en fonction d'évaluations continues et de discussions avec tout le personnel impliqué, y compris les équipes stratégiques des écoles, afin d'assurer l'efficacité des interventions et la coordination des services.

5. Apprentissage d'une langue seconde

5.1 Principes fondamentaux

Les recherches soulignent que le processus d'acquisition de la langue est intimement lié au développement physique du cerveau, ainsi qu'à l'habileté de penser de façon critique, et qu'il s'opère à mesure que l'élève explore et cherche à comprendre le monde qui l'entoure. Elles ont ainsi révélé que l'élève apprend mieux la langue seconde lorsque certains principes fondamentaux sont respectés, dont les suivants :

a) ***La langue seconde est considérée comme outil de communication.***

La langue seconde est avant tout un moyen de communication et non pas un objet d'étude. Elle permet de véhiculer des pensées, des idées et des sentiments. Toute communication a un sens et un but : (se) divertir, (se) documenter, partager une opinion, chercher à résoudre des problèmes et des conflits, (s') informer, etc. Les occasions d'acquérir la langue seconde au sein du programme d'immersion ne doivent en aucun cas être uniquement réservées aux cours de langue, elles doivent au contraire être intégrées à toutes les autres matières enseignées dans la langue seconde.

b) ***La langue seconde est considérée comme « un tout ».***

L'acquisition de la langue seconde ne dépend pas de la présentation selon une séquence définie d'éléments fragmentés et isolés. L'acquisition de la langue seconde et la découverte de ses conventions et mécanismes s'effectuent plutôt dans le contexte d'une communication authentique. Écouter, parler, lire et écrire sont des actes qui s'intègrent dans le cadre de cette communication et qui ont une influence les uns sur les autres.

c) ***L'élève est exposé à d'excellents modèles de langue.***

En immersion, dans la majorité des cas, l'école est l'endroit principal où l'élève a l'occasion d'être exposé au français. Il est donc primordial que l'école lui offre des occasions d'entendre parler cette langue, de la lire le plus souvent possible, et que la langue à laquelle ces activités l'exposent serve de modèle de qualité. Ainsi, livres, revues, affiches, idées élaborées au cours de remue-méninges, étiquettes, livres audios, émissions télévisées et radiodiffusées, spectacles, et autres occasions d'exposer l'élève à la langue seconde doivent être présents en abondance et comporter un français clair et exempt d'erreurs.

d) ***L'élève a de nombreuses occasions d'utiliser la langue seconde.***

La classe d'immersion est le cadre d'une interaction constante. L'élève doit avoir la possibilité de s'y exprimer à l'oral comme à l'écrit au cours de la journée. Les activités de groupe et l'apprentissage coopératif favorisent l'interaction nécessaire au développement de l'habileté à s'exprimer dans la langue seconde et font ainsi partie du

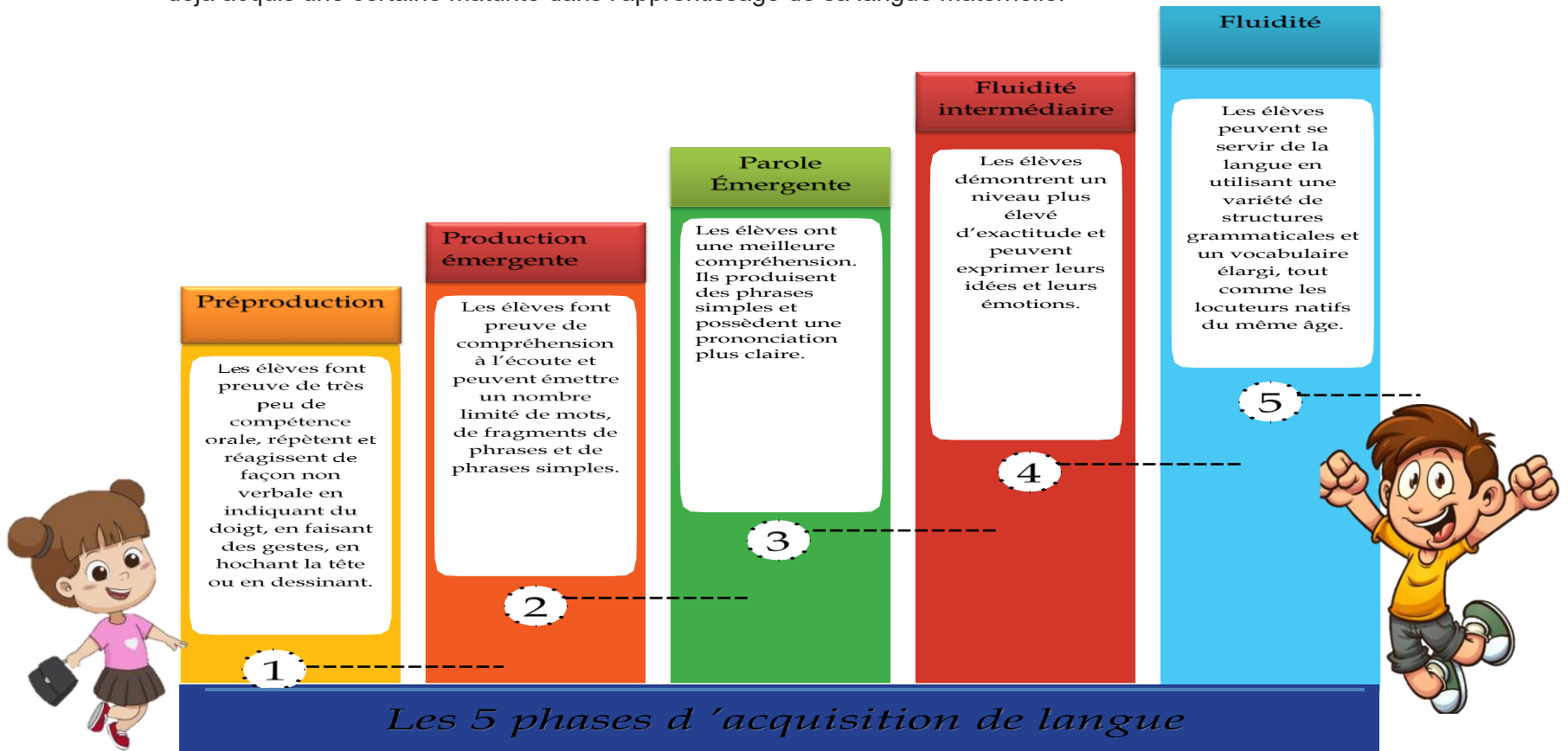
quotidien tout au long du programme d'immersion. Même hors de la salle de classe, les élèves et les enseignants doivent communiquer en tout temps en français (sauf dans les cas d'urgences).

- e) ***Un climat de confiance règne dans les classes enseignées en langue seconde.***
Les tentatives de l'élève de s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, doivent être valorisées. Les erreurs sont inhérentes à l'apprentissage et indicatrices des stades de son développement. Il ne s'agit pas de les tolérer sans se préoccuper d'y remédier, mais plutôt de les prendre en considération, selon leur importance, aux fins de planification ultérieure.
- f) ***Les situations d'apprentissage permettent à l'élève de faire appel à ses connaissances antérieures.***
Dans la planification des activités, l'enseignant doit chercher à activer les connaissances antérieures de l'élève pour soutenir sa compréhension et lui faciliter l'accès à de nouvelles notions. Vivre des expériences concrètes, lire des histoires à structure prévisible, anticiper le contenu d'un texte, amener l'élève à définir l'intention de sa lecture, préciser la raison pour laquelle il regarde un film et poser des questions préalables sont des exemples d'activités qui mettent à contribution la connaissance qu'a l'élève du sujet abordé.
- g) ***L'enseignement de la langue seconde doit satisfaire les besoins de tous les élèves.***
Puisque les élèves occupent une place de toute première importance dans l'enseignement et à l'école, il est essentiel que l'enseignant tienne compte des besoins de chacun d'eux dans la planification de leçons, la méthodologie à utiliser et le choix de ressources à utiliser. À cet effet, l'approche pédagogique et l'organisation de l'année scolaire adoptées dans le programme d'étude de l'immersion précoce ont été conçues pour assurer le succès de l'élève.

5.2 Les phases d'acquisition de la langue

Selon Krashen & Terrel (1983), l'acquisition d'une langue seconde se caractérise par cinq phases d'acquisition. Elles se définissent comme suit : préproduction, production émergente, parole émergente, fluidité intermédiaire et fluidité avancée.

Ces phases expliquent, en partie, l'apprentissage de la langue. Lorsque les enfants sont à la première phase de l'acquisition de la langue, il y a une période de silence : un temps où ils ne parlent pas ou peu, mais au cours de laquelle ils absorbent beaucoup d'éléments langagiers et de connaissances sur la langue. Par exemple, si l'on observe le développement linguistique d'un bébé, on peut remarquer qu'il ne commencera pas à s'exprimer verbalement avant au moins un an. Dans le cas de l'apprentissage d'une 2^e langue, cette phase de silence sera écourtée grâce au fait qu'il a déjà acquis une certaine maturité dans l'apprentissage de sa langue maternelle.



6. Description du programme de 6^e – 8^e année

Selon la Politique provinciale 309 *French Second Language Programs/Programmes de français langue seconde (article 6.3.1)*, les élèves de la 6^e à la 8^e année doivent recevoir au moins 70 % de leur enseignement en français. Les habiletés langagières sont développées dans l'ensemble des matières, y compris le programme d'art langagier en anglais. La plupart des matières sont enseignées en français : les arts langagiers en français, les sciences naturelles, les sciences humaines, les mathématiques et la santé. Il se peut que certaines matières spécialisées (les arts plastiques, la musique et l'éducation physique) soient enseignées en français ou en anglais, selon l'expertise du personnel enseignant disponible dans l'école.

7. Résultats d'apprentissage

7.1 Résultats d'apprentissage spécifiques

Les pages suivantes présentent l'ensemble des **résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)** du programme de français en immersion précoce, 6^e – 8^e année. Ils se catégorisent comme suit :

- six RAS se rattachent à l'enseignement et l'apprentissage de l'oral (6.1.1 – 6.2.3)
- trois RAS se rattachent à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture (6.3.1 – 6.3.4)
- trois RAS se rattachent à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture (6.4.1 – 6.4.3)

Les RAS identifient ce que les élèves doivent connaître et être capables de faire à la fin de la 6^e année (voir le tableau à la page 26). Ils guident les enseignants en ce qui traite de la planification, l'enseignement et l'évaluation des élèves. Les RAS indiquent ce que l'enseignant peut observer et mesurer au sujet du niveau d'acquisition des habiletés et des connaissances de l'élève.

7.2 Colonne « Concepts et contenus »

Pour chaque résultat d'apprentissage spécifique se trouve une liste de « *Concepts et contenu* ». Cette colonne regroupe les concepts clés et les contenus nécessaires pour l'enseignement du résultat d'apprentissage spécifique. La colonne énumère les principes sous-jacents à l'apprentissage. On peut aussi définir cette colonne comme étant « ce que l'élève doit savoir ».

7.3 Colonne « Énoncés Je peux »

Conformes aux principes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), les programmes d'études des arts langagiers en immersion française du Nouveau-Brunswick identifient des énoncés « *Je peux...* ». Ces énoncés représentent « ce que l'élève doit être capable de faire ».

Pour l'enseignant, les énoncés « je peux... » facilitent la réflexion puisqu'ils aident à concevoir, revoir, et réexaminer l'enseignement et la pédagogie, ainsi que de réfléchir au développement des compétences langagières des élèves.

Pour l'élève, les énoncés servent d'outils d'autoévaluation puisqu'ils peuvent se servir des énoncés afin de tenir compte de leur progrès langagier.

8. Tableau des résultats d'apprentissage

Résultats d'apprentissage généraux (RAG)		Résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)
Compréhension orale	1. Comprendre divers discours oraux selon la situation de communication	6.1.1 Comprendre des textes oraux à propos d'une variété de sujets de la vie courante, étudiés ou d'intérêt personnel, ainsi qu'à propos de sujets d'actualité et d'enjeux sociaux. 6.1.2 Se servir de stratégies pour gérer sa compréhension de divers textes oraux. 6.1.3 Se servir de différents moyens pour démontrer sa compréhension de divers types de textes oraux.
Production et interaction orale	2. Produire un message oral et interagir selon la situation de communication	6.2.1 Exprimer, de façon étendue, ses connaissances, ses idées et ses opinions sur une variété de sujets de la vie courante, étudiés ou d'intérêt personnel, ainsi qu'à propos de sujets d'actualité et d'enjeux sociaux. 6.2.2 Participer à des échanges sur une variété de sujets de la vie courante, étudiés ou d'intérêt personnel, ainsi qu'à propos de sujets d'actualité et d'enjeux sociaux. 6.2.3 Communiquer à l'oral en tenant compte de l'aisance, la cohérence, le vocabulaire, la précision linguistique et le style.
Lecture	3. Lire et comprendre divers textes	6.3.1 Se servir de stratégies de décodage, de fluidité et de compréhension pour soutenir sa lecture de divers types de textes. 6.3.2 Se servir de différents moyens pour démontrer sa compréhension de divers types de textes. 6.3.3 Interagir avec des textes de façon critique et approfondie.
Écriture	4. Produire des textes selon l'intention et le public cible	6.4.1 Rédiger des textes sur une variété de sujets de la vie courante, étudiés ou d'intérêt personnel, ainsi que des événements imaginaires, des sujets d'actualité et des enjeux sociaux. 6.4.2 Écrire un texte en suivant les phases du processus d'écriture. 6.4.3 Écrire un texte en tenant compte des traits d'écriture.

9. Compétences linguistiques (CL)

RAG 6.1 : Comprendre divers discours oraux selon la situation de communication Compréhension orale (écouter)

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS)	
6.1.1 Comprendre des textes oraux à propos d'une variété de sujets de la vie courante, étudiés ou d'intérêt personnel, ainsi qu'à propos de sujets d'actualité et d'enjeux sociaux.	
Concepts et contenus (B1.1)	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 6^e année, l'élève démontrera les apprentissages suivants :	
<ul style="list-style-type: none"> • Genres/types de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction et non-fiction ○ informatif/explicatif ○ procédural ○ incitatif/persuasif ○ créatif/expressif • Formats de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ textes audios, vidéoclips, reportages, annonces, rapports, nouvelles, explicatifs, débats, conversations, discussions, présentations, discours, chansons, poèmes, arts dramatiques, textes lus à voix haute, entrevues, jeux interactifs de communication orale, médias sociaux, textes multimédias, émissions de radio ou de télé • Contenus : <ul style="list-style-type: none"> ○ variété de sujets de la vie courante, étudiés, ou d'intérêt personnel ○ expériences personnelles ○ sujets provenant d'un monde imaginaire ○ concepts liés aux autres matières scolaires ○ sujets d'importance sociale et d'intérêts collectifs y compris : enjeux sociaux, événements courants et actualités ○ sujets d'importances personnelles pour de jeunes adolescents • Caractéristiques de textes oraux (traits de l'oral) <ul style="list-style-type: none"> ○ Cohérence du message, y compris : <ul style="list-style-type: none"> ▪ les structures de textes oraux ▪ les marqueurs de relation/organismes textuels ▪ l'intention d'écoute 	<p>Compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux comprendre un texte oral de type narratif traitant d'expériences personnelles ou provenant d'un monde imaginaire. • Je peux comprendre les informations et les explications traitant de concepts étudiés ou des sujets d'importance sociale et d'intérêts collectifs. • Je peux comprendre les étapes à suivre dans un texte procédural. • Je peux comprendre le point de vue et les arguments dans un texte incitatif. • Je peux comprendre les thèmes d'un texte créatif ou expressif. • Je peux identifier certaines expressions idiomatiques dans un texte oral. <p>Esprit critique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux identifier l'intention de l'auteur (p. ex. : informer, divertir, convaincre/inciter) • Je peux identifier le public cible/le destinataire d'un texte oral. • Je peux réfléchir sur ce que j'ai appris lors de l'écoute et indiquer des questions auxquelles je n'ai pas trouvé de réponses. • Je peux interroger le contenu du texte oral (p. ex. : choix d'informations présentées, décisions prises par un personnage). • Je peux évaluer la qualité du texte oral et le contenu des idées • Je peux identifier la perspective représentée dans le texte et celles qui manquent.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ le public cible ○ Aisance, y compris : <ul style="list-style-type: none"> ▪ le débit ▪ l'intonation ▪ l'expression ▪ les registres ▪ les stratégies d'écoute ○ Étendue du vocabulaire/champs lexicaux variés, y compris <ul style="list-style-type: none"> ▪ le vocabulaire thématique ▪ les synonymes et les antonymes ▪ les adverbes ▪ les adjectifs ○ Précision de la langue, y compris : <ul style="list-style-type: none"> ▪ la syntaxe (structures de phrases) ▪ la grammaire ▪ la morphologie ▪ la phonologie ○ Style (éléments littéraires simples), y compris : <ul style="list-style-type: none"> ▪ les onomatopées ▪ la répétition ▪ la comparaison ▪ la personnification • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ accents et dialectes différents ○ contenu acadien, franco-ontarien, québécois, etc. ○ expressions idiomatiques ○ auteurs/chanteurs/acteurs/journalistes acadiens, parisiens, haïtiens, etc. • Esprit critique 	
--	--

Ressources

<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<p>Évaluation formative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversations, observations et productions, • Affiches CECR • Le continuum de l'oral <p>Évaluation sommative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normes de rendement provinciaux 	<p>La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace (Bourgoin et Le Bouthillier, 2017; UNB & L2RIC)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9-28 <p>Soutenir l'oral en immersion : comment enseigner la communication orale.</p> <p>Le continuum de l'oral</p>

RAG 6.1 : Comprendre divers discours oraux selon la situation de communication

Compréhension orale (écouter)

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS)	
6.1.2 Se servir de stratégies pour gérer sa compréhension de divers textes oraux.	
Concepts et contenus (B1.1)	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 6^e année, l'élève démontrera les apprentissages suivants :	
<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies de compréhension orale • Genres/types de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction et non-fiction ○ informatif/explicatif ○ procédural ○ incitatif/persuasif ○ créatif/expressif • Formats de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ textes audios, vidéoclips, reportages, annonces, rapports, nouvelles, explicatifs, débats, conversations, discussions, présentations, discours, chansons, poèmes, arts dramatiques, textes lus à voix haute, entrevues, jeux interactifs de communication orale, médias sociaux, textes multimédias, émissions de radio ou de télé • Contenus : <ul style="list-style-type: none"> ○ variété de sujets de la vie courante, étudiés, ou d'intérêt personnel ○ expériences personnelles ○ sujets provenant d'un monde imaginaire ○ concepts liés aux autres matières scolaires ○ sujets d'importance sociale et d'intérêts collectifs, y compris : enjeux sociaux, événements courants et actualités ○ sujets d'importance personnelle pour de jeunes adolescents • Caractéristiques de textes oraux (traits de l'oral) <ul style="list-style-type: none"> ○ Cohérence du message, y compris : <ul style="list-style-type: none"> ▪ les structures de textes oraux ▪ les marqueurs de relation/organiseurs textuels ▪ l'intention d'écoute ▪ le public cible ○ Aisance, y compris : <ul style="list-style-type: none"> ▪ le débit 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux écouter avec une intention précise (p. ex. : pour relever le vocabulaire important, pour relever les idées principales). • Je peux utiliser une ou plusieurs stratégies d'écoute efficaces à utiliser selon le défi éprouvé. <ul style="list-style-type: none"> ○ Je peux regarder et écouter la personne qui parle (p. ex. : ses gestes, le ton de sa voix, ses expressions faciales). ○ Je peux me servir des soutiens visuels (p. ex. : images, graphiques, arrière-plan d'une vidéo, mise en scène, objets). ○ Je peux me servir de mes connaissances antérieures du sujet. ○ Je peux faire des liens entre les idées et ce que je connais du sujet. ○ Je peux repérer les mots que je connais. ○ Je peux repérer la structure du texte oral. ○ Je peux me faire des images mentales (ou visualiser le contenu). ○ Je peux faire des prédictions afin de les confirmer ou les réfuter pendant l'écoute. ○ Je peux repérer les idées ou les thèmes principaux. ○ Je peux me servir des temps de verbe pour indiquer quand se passe l'évènement/l'histoire. ○ Je peux me servir des caractéristiques du texte oral pour comprendre le texte. ○ Je peux repérer des éléments et références culturelles dans un texte. ○ Je peux prendre des notes. ○ Je peux réécouter pour améliorer ma compréhension. ○ Je peux me servir du contexte.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ l'intonation ▪ l'expression ▪ les registres ▪ les stratégies d'écoute ○ Étendue du vocabulaire/champs lexicaux variés, y compris <ul style="list-style-type: none"> ▪ le vocabulaire thématique ▪ les synonymes et les antonymes ▪ les adverbes ▪ les adjectifs ○ Précision de la langue, y compris : <ul style="list-style-type: none"> ▪ la syntaxe (structures de phrases) ▪ la grammaire ▪ la morphologie ▪ la phonologie ○ Style (éléments littéraires simples), y compris : <ul style="list-style-type: none"> ▪ les onomatopées ▪ la répétition ▪ la comparaison ▪ la personnification • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ accents et dialectes différents ○ contenu acadien, franco-ontarien, québécois, etc. ○ expressions idiomatiques ○ auteurs/chanteurs/acteurs/journalistes acadiens, parisiens, haïtiens, etc. • Esprit critique 	
Ressources	
Outils d'évaluation	Documents d'appui :
Évaluation formative <ul style="list-style-type: none"> • Conversations, observations et productions, • Affiches CECR • Le continuum de l'oral Évaluation sommative <ul style="list-style-type: none"> • Normes de rendement provinciaux 	La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace (Bourgoin et Le Bouthillier, 2017; UNB & L2RIC) <ul style="list-style-type: none"> • Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9-28 Soutenir l'oral en immersion : comment enseigner la communication orale Le continuum de l'oral

RAG 6.1 : Comprendre divers discours oraux selon la situation de communication

Compréhension orale (écouter)

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS)	
6.1.3 Se servir de différents moyens pour démontrer sa compréhension de divers types de textes oraux.	
Concepts et contenus (B1.1)	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 6^e année, l'élève démontrera les apprentissages suivants :	
<ul style="list-style-type: none"> • Moyens de représenter sa compréhension orale <ul style="list-style-type: none"> ○ Modes oraux (ex. : résumé, discussion, présentation, rappel) ○ Modes visuels (ex. : organisateurs graphiques, dessins, cartes conceptuelles, photos, collages) ○ Modes écrits (ex. : résumé, réponse-questions, rapport) ○ Modes tactiles (ex. : maquette, diaporama, projet) ○ Modes musicales (ex. : chansons, raps) ○ Modes gestuels (ex. : expressions faciales, danses, mimes) • Intentions de compréhension orale <ul style="list-style-type: none"> ○ écouter pour le plaisir ○ trouver des informations ○ confirmer ses opinions ○ répondre à une question • Appréciation de textes oraux • Lien entre la compréhension orale, la communication orale et l'écriture • Stratégies de compréhension orale (voir énoncés 'je peux' 6.1.2) • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ accents et dialectes différents ○ contenu acadien, franco-ontarien, québécois, etc. ○ expressions idiomatiques ○ auteurs/chanteurs/acteurs/journalistes acadiens, parisiens, haïtiens, etc. • Esprit critique 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux résumer les idées/informations retrouvées. • Je peux faire un rappel complet. • Je peux répondre à des questions littérales au sujet du texte entendu. • Je peux répondre à des questions d'inférence en lien avec le contenu du texte oral. • Je peux créer des questions à partir d'un texte et les poser à d'autres élèves. • Je peux choisir un moyen efficace de démontrer ma compréhension (organisateur graphique, toile d'idées, dessins, maquette, collage, chanson, danse). • Je peux décrire les images mentales que j'avais dans ma tête pendant l'écoute. • Je peux décrire la structure du texte oral. • Je peux décrire les liens entre les idées du texte oral et mes connaissances. • Je peux exprimer mon opinion du texte en la justifiant. • Je peux exprimer mes sentiments par rapport à ce que j'ai entendu. • Je peux faire une recommandation ou une critique d'un texte oral. • Je peux partager ce que je changerais à propos du texte. • Je peux expliquer comment le locuteur rend son texte intéressant ou convaincant, amusant ou informatif. • Je peux poser une action en réaction au texte entendu (p. ex. : écrire une pétition/lettre, faire une affiche publicitaire, suggérer des solutions, tirer des conclusions, suivre les consignes). • Je peux expliquer pourquoi j'ai choisi d'écouter certains textes oraux.

Ressources

<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
Évaluation formative <ul style="list-style-type: none">• Conversations, observations et productions,• Affiches CECR• Le continuum de l'oral Évaluation sommative <ul style="list-style-type: none">• Normes de rendement provinciaux	La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace (Bourgoin et Le Bouthillier, 2017; UNB & L2RIC) <ul style="list-style-type: none">• Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9-28 Soutenir l'oral en immersion : comment enseigner la communication orale Le continuum de l'oral

RAG 6.2 : Produire un message oral et interagir selon la situation de communication

Production et interaction orale

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS)	
6.2.1 Exprimer, de façon étendue, ses connaissances, ses idées et ses opinions sur une variété de sujets de la vie courante, étudiés ou d'intérêt personnel, ainsi qu'à propos de sujets d'actualités et d'enjeux sociaux.	
Concepts et contenus (B1.1)	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 6e année, l'élève démontrera les apprentissages suivants :	
<ul style="list-style-type: none"> • Actes de parole (intentions de communication) • Genres/types de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction et non-fiction ○ informatif/explicatif ○ procédural ○ incitatif/persuasif ○ créatif/expressif • Formats de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ reportages, annonces, rapports, nouvelles, explicatifs, présentations, discours, chansons, poèmes, médias sociaux, textes multimédias, émissions de radio ou de télé, vidéoclips, balados, monologues, blagues • Contenus : <ul style="list-style-type: none"> ○ variété de sujets de la vie courante, étudiés, ou d'intérêt personnel ○ expériences personnelles ○ sujets provenant du monde imaginaire ○ concepts liés aux autres matières scolaires ○ sujets d'importance sociale et d'intérêts collectifs y compris : enjeux sociaux, événements courants et actualités ○ sujets d'importance personnelle pour de jeunes adolescents • Identité bilingue et/ou multilingue • Éléments prosodiques de la langue <ul style="list-style-type: none"> ○ la prononciation ○ le rythme ○ l'accent ○ le ton ○ le débit ○ l'intonation ○ le volume 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux m'exprimer, de façon étendue, dans une situation spontanée. • Je peux me préparer et organiser mes idées avant de m'exprimer de façon étendue (p. ex. : remue-méninges, organisateurs graphiques, recherches, visuels). • Je peux m'exprimer en fonction de l'intention de communication (p. ex. : pour informer, pour divertir, pour convaincre/inciter). • Je peux adapter mon texte oral en fonction du public cible. • Je peux capter et maintenir l'intérêt de mon auditoire. • Je peux utiliser des visuels (ex. : gestes, expressions faciales, mouvement, images, photos, objets) pour transmettre mon message oral. <p>Actes de parole</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux exprimer mes préférences et les raisons pour mes choix personnels. • Je peux exprimer un besoin en lien avec un sujet d'importance personnelle et sociale pour de jeunes adolescents. • Je peux exprimer mon plan d'action en lien avec des enjeux sociaux. • Je peux raconter un événement de la vie courante, étudié, ou d'intérêt personnel. • Je peux raconter une histoire personnelle ou provenant d'un monde imaginaire. • Je peux décrire et comparer des événements courants et d'actualité, des personnes/personnalités, des situations, des concepts étudiés. • Je peux exprimer mon opinion et les justifier sur un sujet d'importance sociale ou personnelle. • Je peux expliquer les raisons et les conséquences d'événements, de phénomènes, de décisions.

<ul style="list-style-type: none"> ○ le timbre • Caractéristiques de textes oraux (traits de l'oral) – voir RAS 6.2.3 • Stratégies d'autocorrection en lien avec les caractéristiques de textes oraux – voir RAS 6.2.3 • Lien entre la compréhension orale, la production orale, la lecture et l'écriture 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux décrire des étapes à suivre pour accomplir une tâche liée à une matière scolaire. • Je peux donner des ordres, des directives, des explications. • Je peux offrir des conseils, des suggestions et des solutions. • Je peux raconter des blagues. • Je peux exprimer mon identité à l'aide de moyens (formats) créatifs.
Ressources	
<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<p>Évaluation formative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversations, observations et productions, • Affiches CECR • Le continuum de l'oral <p>Évaluation sommative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normes de rendement provinciaux 	<p>La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace (Bourgoin et Le Bouthillier, 2017; UNB & L2RIC)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9-28 <p>Soutenir l'oral en immersion : comment enseigner la communication orale. (L2RIC)</p> <p>Le continuum de l'oral</p>

RAG 6.2 : Produire un message oral et interagir selon la situation de communication

Production et interaction orale

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS)	
6.2.2 Participer à des échanges sur une variété de sujets de la vie courante, étudiés ou d'intérêt personnel, ainsi qu'à propos de sujets d'actualité et d'enjeux sociaux.	
Concepts et contenus (B1.1)	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 6^e année, l'élève démontrera les apprentissages suivants :	
<ul style="list-style-type: none"> • Actes de parole (intentions de communication) • Stratégies d'interaction et de prise de parole • Genres/types de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction et non-fiction ○ informatif/explicatif ○ procédural ○ incitatif/persuasif ○ créatif/expressif • Formats de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ discussions, conversations, débats, périodes de questionnement, entrevues, arts dramatiques, jeux interactifs de communication orale, médias sociaux, textes multimédias, émissions de radio ou de télé, vidéoclips, balados, dialogues, jeux de rôles, blagues • Contenus : <ul style="list-style-type: none"> ○ variété de sujets de la vie courante, étudiés, ou d'intérêt personnel ○ expériences personnelles ○ sujets provenant du monde imaginaire ○ concepts liés aux autres matières scolaires ○ sujets d'importance sociale et d'intérêts collectifs, y compris : enjeux sociaux, événements courants et actualités ○ sujets d'importance personnelle pour de jeunes adolescents • Identité bilingue et/ou multilingue • Caractéristiques de textes oraux (traits de l'oral) – voir RAS 6.2.3 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux participer à des échanges formels et informels. • Je peux participer à un échange en français avec des personnes d'âges, de cultures, de rôles et d'accents différents. • Je peux parler avec d'autres afin de maintenir des rapports sociaux. • Je peux respecter les règles de politesse quand je parle aux autres. • Je peux respecter l'intention de communication lors de l'échange (p. ex. : informer, convaincre/inciter, pour divertir). • Je peux participer à des échanges de formats différents (ex. : balados médias sociaux). • Je peux collaborer à l'oral avec d'autres pour accomplir une tâche. • Je peux discuter de mon identité, des avantages et de mes expériences en tant que personne bilingue ou multilingue. <p>Actes de parole et contenus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux interagir avec d'autres sur des sujets de la vie courante ou d'intérêt personnel. • Je peux discuter avec d'autres d'expériences personnelles partagées. • Je peux échanger avec d'autres à propos de ce que nous avons appris. • Je peux échanger mon point de vue avec d'autres à propos d'un sujet d'importance sociale (ex. : enjeux sociaux, événements courants, actualités). • Je peux discuter avec d'autres des raisons ou des conséquences d'événements, de phénomènes, de décisions. • Je peux partager avec d'autres mes besoins, mes préférences et les raisons pour mes choix personnels. • Je peux échanger des conseils, des suggestions et des solutions avec d'autres personnes. <p>Stratégies d'interaction et de prise de parole</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux poser des questions pour m'aider à comprendre. • Je peux demander à quelqu'un de répéter ce qu'il vient de dire.

<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies d'autocorrection en lien avec les caractéristiques de textes oraux – voir RAS 6.2.3 • Lien entre la compréhension orale, la production orale, la lecture et l'écriture • Éléments culturels <ul style="list-style-type: none"> ○ conventions et coutumes culturels ○ accents et dialectes différents ○ contenu/interlocuteur acadien, franco-ontarien, québécois, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux demander à quelqu'un de clarifier ou de préciser ce qu'il vient de dire. • Je peux utiliser des gestes, des expressions faciales, des images, des objets pour partager mes idées clairement. • Je peux utiliser une stratégie telle que répéter, clarifier ou donner des exemples quand je remarque que l'autre ne me comprend pas. • Je peux commencer un échange à l'aide d'amorces telles que : « tout d'abord », « selon moi »; « laissez-moi vous raconter ». • Je peux maintenir un échange en répondant, en posant des questions ou en utilisant des expressions telles que : aussi; dis-moi plus; en plus. • Je peux terminer un échange à l'aide d'amorces telles que : en résumé; finalement; je dois partir; le temps est écoulé. • Je peux changer de sujet en disant : « j'ai une autre idée », « en changeant de sujet »; « je ne veux pas m'éloigner du sujet, mais ... »; « ça me rappelle »; « par contre ». • Je peux offrir le tour de parole en disant : « Qu'en penses-tu? »; « Quelqu'un peut dire autre chose? »; « As-tu quelque chose à ajouter? »; « C'est le tour de qui? »
Ressources	
<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
Évaluation formative <ul style="list-style-type: none"> • Conversations, observations et productions, • Affiches CECR • Le continuum de l'oral Évaluation sommative <ul style="list-style-type: none"> • Normes de rendement provinciaux 	La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace (Bourgoin et Le Bouthillier, 2017; UNB & L2RIC) <ul style="list-style-type: none"> • Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9-28 Soutenir l'oral en immersion : comment enseigner la communication orale (L2RIC) <p>Le continuum de l'oral</p>

RAG 6.2 : Produire un message oral et interagir selon la situation de communication

Production et interaction orale

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 6.2.3 Communiquer à l'oral en tenant compte de l'aisance, la cohérence, le vocabulaire, la précision linguistique et le style.	
Concepts et contenus (B1.1)	Énoncés « Je peux »
<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies d'autocorrection • Caractéristiques de textes oraux (traits de l'oral) <ul style="list-style-type: none"> ○ Cohérence du message, y compris : <ul style="list-style-type: none"> ▪ les structures de textes oraux ▪ les marqueurs de relation/organiseurs textuels ▪ l'intention d'écoute ▪ le public cible ○ Aisance, y compris : <ul style="list-style-type: none"> ▪ le débit ▪ l'intonation ▪ l'expression ▪ les registres ▪ les stratégies d'écoute ○ Étendue du vocabulaire/champs lexicaux variés, y compris <ul style="list-style-type: none"> ▪ le vocabulaire thématique ▪ les synonymes et les antonymes ▪ les adverbes ▪ les adjectifs ○ Précision de la langue, y compris : <ul style="list-style-type: none"> ▪ la syntaxe (structures de phrases) ▪ la grammaire ▪ la morphologie ▪ la phonologie ○ Style (éléments littéraires simples), y compris : <ul style="list-style-type: none"> ▪ les onomatopées ▪ la répétition ▪ la comparaison ▪ la personnification • Lien entre la compréhension orale, la production orale, la lecture et l'écriture • Éléments culturels 	<p>Stratégies d'autocorrection</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux créer/améliorer mon texte oral en me servant des critères de réussite. • Je peux me servir des ressources cocrées/affichées en classe pour m'aider à produire et interagir (p. ex. : murs de mots thématiques, soutiens linguistiques affichés en classe, tableaux d'ancrage). • Je peux me fixer des objectifs afin de m'améliorer. • Je peux réécouter ma production orale pour l'améliorer ou la corriger. • Je peux corriger ou reformuler mon énoncé quand je fais une erreur. • Je peux choisir les stratégies les plus appropriées pour m'améliorer. • Je peux me servir de la rétroaction que je reçois pour m'améliorer/me corriger. • Je peux adapter ce que je dis selon les réactions des autres. • Je peux me corriger au moment où l'erreur se produit (p. ex. : le bon déterminant, l'accord du féminin, reformuler la syntaxe de la phrase). <p>Caractéristiques de textes oraux (traits de l'oral)</p> <p>Cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux ajouter des idées secondaires et des détails pertinents lorsque je parle. • Je peux me servir de types de phrases différents afin de mieux transmettre mon message. • Je peux utiliser des marqueurs de relation pour lier des idées et des concepts plus abstraits ou scientifiques. • Je peux utiliser des organisateurs textuels pour organiser mes idées à l'oral. • Je peux parler de façon appropriée selon l'intention de communication.

- conventions et coutumes culturelles
- accents et dialectes différents
- contenu/interlocuteur acadien, franco-ontarien, québécois, etc
- Genres/types de textes oraux :
 - narratif – fiction et non-fiction
 - informatif/explicatif
 - procédural
 - incitatif/persuasif
 - créatif/expressif
- Formats de textes oraux :
 - discussions, conversations, débats, périodes de questionnement, entrevues, arts dramatiques, jeux interactifs de communication orale, médias sociaux, textes multimédias, émissions de radio ou de télé, vidéoclips, balado, dialogues, jeux de rôles, blagues
- Contenus :
 - variété de sujets de la vie courante, étudiés, ou d'intérêt personnel
 - expériences personnelles
 - sujets provenant du monde imaginaire
 - concepts liés aux autres matières scolaires
 - sujets d'importances sociales et d'intérêts collectifs, y compris : enjeux sociaux, événements courants et actualités
 - sujets d'importance personnelle pour de jeunes adolescents
- Identité bilingue et/ou multilingue

Aisance

- Je peux parler sans trop d'hésitations.
- Je peux parler avec une intonation et un débit approprié.
- Je peux parler avec expression.

Étendue du vocabulaire

- Je peux parler de sujets de la vie courante ou d'intérêt personnel en me servant du vocabulaire approprié.
- Je peux parler de concepts liés aux autres matières scolaires en me servant du vocabulaire approprié.
- Je peux parler de sujets d'importance sociale en me servant du vocabulaire approprié.
- Je peux me servir d'adjectifs, d'adverbes et de verbes précis pour enrichir ce que je dis.
- Je peux remplacer un mot surutilisé par un synonyme.

Précision de la langue

- Je peux utiliser les temps/modes de verbes appropriés selon la situation de communication (ex. : présent, passé composé, imparfait, futur proche, futur simple, impératif, conditionnel).
- Je peux utiliser le subjonctif avec des verbes communs pour exprimer des sentiments et des opinions (ex. : il faut que...; je suis content que...; je souhaite que.)
- Je peux utiliser les verbes appropriés dans une phrase qui commence par « si » (ex. : « Si j'avais 1 000 \$, je pourrais m'acheter une télé. »).
- Je peux construire des phrases simples et complexes (p. ex., avec : qui, dont, pour laquelle).
- Je peux utiliser les verbes pronominaux (p. ex. : je me suis souvenu; je me déplace; je me rends; hier, je me suis rendu; il s'est aperçu que).
- Je peux utiliser les déterminants appropriés.
- Je peux faire l'accord des adjectifs.
- Je peux parler en prononçant correctement.

Style

- Je peux ajouter quelques éléments stylistiques simples (ex. : onomatopées, répétition, personnification).

Ressources

Outils d'évaluation

Évaluation formative

- Conversations, observations et productions,
- Affiches CECR
- Le continuum de l'oral

Évaluation sommative

- Normes de rendement provinciaux

Documents d'appui :

La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace (Bourgoin et Le Bouthillier, 2017; UNB & L2RIC)

- Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9-28

Soutenir l'oral en immersion : comment enseigner la communication orale (L2RIC)

Le continuum de l'oral

RAG 6.3 : Lire et comprendre divers textes

Conscience phonologique, phonétique, vocabulaire, fluidité, compréhension

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS)

6.3.1 Se servir de stratégies de décodage, de fluidité et de compréhension pour soutenir sa lecture de divers types de textes.

Concepts et contenus (B1.1)	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 6^e année, l'élève démontrera les apprentissages suivants :	
<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies de décodage <ul style="list-style-type: none"> ○ qui facilitent la fluidité ○ qui aident à la compréhension ○ qui améliorent l'autocorrection • Relation phonèmes – graphèmes • Indices lexicaux, sémantiques et morphologiques • Intentions de lecture (p. ex : lire pour le plaisir, trouver des informations, confirmer ses opinions, répondre à une question) • Procédés littéraires (ex. : comparaisons, métaphores, allitération, personnification, onomatopées) • Éléments textuels (p. ex. : page titre, titres et sous-titres, images, italiques, caractères gras, diagrammes, tableaux, police) • Règles orthographiques • Étendue du vocabulaire (p. ex. : noms communs, synonymes, antonymes, adverbes, adjectifs) • Contenu : <ul style="list-style-type: none"> ○ variété de sujets de la vie courante, étudiés, ou d'intérêt personnel ○ expériences personnelles ○ sujets provenant du monde imaginaire ○ concepts liés aux autres matières scolaires ○ sujets d'importance sociale et d'intérêts collectifs, y compris : enjeux sociaux, événements courants et actualités ○ sujets d'importance personnelle pour de jeunes adolescents • Genres de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction et non-fiction ○ informatif explicatif ○ procédural ○ incitatif/persuasif 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux réfléchir à différentes stratégies que j'ai utilisées pendant la lecture d'un texte et en discuter. • Je peux partager mes stratégies de lecture et ma compréhension du texte avec d'autres élèves lorsque je lis en petits groupes. <p>Décodage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître des graphies plus complexes et plus rares au début, au milieu et à la fin des mots (p. ex. : feuilles, pieuvre, bœuf, chaos, mention, construction, fouille, coquille, œuvre) • Je peux utiliser des stratégies de décodage lorsque j'éprouve une difficulté, p. ex. : <ul style="list-style-type: none"> ○ utiliser mes connaissances des graphèmes ou règles orthographiques pour segmenter correctement les mots ○ utiliser mes connaissances des mots à l'oral et à l'écrit afin de surveiller/corriger ma lecture de mots ○ me poser la question « Est-ce que ce mot a du sens »? ○ m'autocorriger, au moment où l'erreur se produit, si le mot ne sonne pas bien <p>Fluidité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux lire plusieurs phrases de façon enchaînée en respectant différents signes de ponctuation. • Je peux lire un texte à une vitesse appropriée sans trop d'hésitations, d'omissions ou de substitutions. • Je peux relire un mot afin d'assurer ma précision. • Je peux utiliser ma connaissance des mots à l'oral et à l'écrit pour m'aider à lire un texte plus facilement. • Je peux lire avec expression en respectant l'intention de l'auteur et/ou le type de texte. • Je peux ralentir ma lecture, au besoin, quand un passage est plus exigeant. • Je peux reconnaître quand j'ai besoin de travailler ma fluidité. • Je peux relire une partie d'un texte (p. ex : une phrase, un passage, quelques mots) pour améliorer ma lecture.

<ul style="list-style-type: none"> ○ créatif/expressif • Types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ reportages, articles de journaux, comptes rendus, informatifs, documentaires, articles d'enquêtes, lettres d'opinion, contes de fées, romans graphiques, romans courts, bandes dessinées, revues, dépliants, pièces de théâtre, messages, lettres, courriels, annonces, affiches publicitaires, chansons, fiches descriptives, biographies, albums jeunesse, poèmes, marches à suivre, directives, blogues, sites Web • Formats de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ textes imprimés, textes multimédia, textes multimodaux • Prosodie de la langue (fluidité, prononciation, intonation, débit) • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ contenu, mots, expressions provenant de la culture acadienne ○ contenu, mots, expressions provenant de la francophonie (ex. : québécoise, française, franco-ontarienne, haïtienne, marocaine) ○ auteurs, illustrateurs et journalistes acadiens, parisiens, haïtiens, marocains, etc. • Exemples de stratégies de compréhension <ul style="list-style-type: none"> ○ ralentir sa lecture ○ relire une partie d'un texte ○ se faire des images mentales pendant la lecture ○ utiliser la structure du texte pour développer la compréhension ○ utiliser des soutiens visuels et des éléments de la mise en page pour aider à mieux comprendre ○ confirmer ou réfuter ses prédictions pendant et après la lecture d'un texte ○ établir des liens entre ses connaissances antérieures et le texte ○ s'arrêter pendant la lecture pour faire des inférences ○ se servir de ses connaissances de mots à l'oral pour s'aider à comprendre plus facilement ○ repérer les mots déjà connus ○ se servir du contexte 	<p>Compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître que le but de la lecture est la compréhension. • Je peux me fixer un objectif de lecture (p. ex. : Je veux lire ce texte parce que...). • Je peux me poser les questions suivantes : « <i>Est-ce que je comprends ce que je suis en train de lire?</i> » et « <i>Est-ce que je peux continuer à lire?</i> » • Je peux me servir de la stratégie de compréhension la plus efficace à utiliser selon la difficulté éprouvée. • Je peux me servir des indices morphologiques pour m'aider à comprendre le sens d'un mot dans un texte, p. ex. : <ul style="list-style-type: none"> ○ reconnaître des préfixes ○ reconnaître des suffixes ○ identifier des mots de la même famille de mots ○ reconnaître des mots amis ○ me servir de mes connaissances des synonymes et antonymes simples
--	--

Ressources

Outils d'évaluation

- Évaluation formative – conversations, observations et productions
La pensine (un journal d'observations)
Le suivi d'observation en lecture
- Continuum de lecture
- Affiches CECR
- Normes de rendement provinciales de lecture

Documents d'appui :

Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace (Bourgoin et Le Bouthillier, 2017; UNB & L2RIC)

- Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion – pages 29-55

Continuum de lecture

Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée (L2RIC)

RAG 6.3 : Lire et comprendre divers textes

Conscience phonologique et phonétique, vocabulaire, fluidité, compréhension

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS)	
6.3.2 Se servir de différents moyens pour démontrer sa compréhension de divers types de textes.	
Concepts et contenus	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 6^e année, l'élève démontrera les apprentissages suivants:	
<ul style="list-style-type: none"> • Moyens de représenter sa compréhension de textes écrits <ul style="list-style-type: none"> ○ Modes oraux (ex. résumé, discussion, présentation, rappel) ○ Modes visuels (ex. : organisateur graphique, dessins, cartes conceptuelles, photos, collages) ○ Modes écrits (ex. : résumé, réponse-questions, rapport) ○ Modes tactiles (ex. : maquette, diaporama, projet) ○ Modes musicales (ex. : chansons, raps) ○ Modes gestuels (ex. : expressions faciales, danses, mimes) • Stratégies de compréhension • Esprit critique • Indices lexicaux, sémantiques et morphologiques (annexes) • Intentions de lecture (p. ex. : lire pour le plaisir, trouver des informations, confirmer ses opinions, répondre à une question) • Procédés littéraires (p. ex. : comparaisons, métaphores, allitération, personnification, onomatopées) • Éléments textuels (p. ex. : page titre, titres et sous-titres, images, italiques, caractères gras, diagrammes, tableaux, police) • Règles orthographiques • Étendue du vocabulaire (p. ex. : noms communs, synonymes, antonymes, adverbes, adjectifs) • Contenu : <ul style="list-style-type: none"> ○ variété de sujets de la vie courante, étudiés, ou d'intérêt personnel ○ expériences personnelles ○ sujets provenant d'un monde imaginaire ○ concepts liés aux autres matières scolaires ○ sujets d'importance sociale et d'intérêts collectifs, y compris : enjeux sociaux, événements courants et actualités ○ sujets d'importance personnelle pour de jeunes adolescents 	<p>Faire un résumé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux discuter des idées/informations principales et secondaires retrouvées dans un texte. • Je peux ressortir une série d'événements dans un texte. • Je peux ajouter des détails à mon résumé (p. ex. : Le personnage secondaire est...; Le scientifique a aussi mentionné que...). <p>Répondre à des questions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux répondre à des questions littérales au sujet du texte lu. • Je peux répondre à des questions d'inférence en lien avec le contenu du texte. • Je peux faire un retour sur le texte pour trouver l'information recherchée/répondre aux questions. <p>Représenter sa compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux compléter différents organisateurs graphiques. • Je peux créer des toiles d'idées et des cartes conceptuelles qui démontrent les liens entre les idées du texte. • Je peux représenter ma compréhension en adoptant divers modes de représentation (p. ex. : dessin, maquette, tableau vivant, image étiquetée, présentation multimédia, balado). • Je peux décrire comment je forme des images mentales dans ma tête pendant que je lis. • Je peux identifier la structure du texte afin de m'aider à me souvenir du contenu du texte. • Je peux identifier le moment où un auteur ne suit plus un ordre chronologique d'événements (p. ex. : un texte contenant des retours ; un texte où le personnage pense à des événements futurs). <p>Élargir son vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux repérer les mots que je connais qui m'aident à soutenir ma compréhension du texte.

<ul style="list-style-type: none"> • Genres de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction et non-fiction ○ informatif/explicatif ○ procédural ○ incitatif/persuasif ○ créatif/expressif • Types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ reportages, articles de journaux, comptes rendus, informatifs, documentaires, articles d'enquêtes, lettres d'opinion, contes de fées, romans graphiques, romans courts, bandes dessinées, revues, dépliants, pièces de théâtre, messages, lettres, courriels, annonces, affiches publicitaires, chansons, fiches descriptives, biographies, albums jeunesse, poèmes, marches à suivre, directives, blogues, sites Web • Formats de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ textes imprimés, textes multimédia, textes multimodaux • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ contenu, mots, expressions provenant de la culture acadienne ○ contenu, mots, expressions provenant de la francophonie étendue (ex. québécoise, française, franco-ontarienne, haïtienne, marocaine) ○ auteurs, illustreurs et journalistes acadiens, parisiens, haïtiens, marocains, etc. • Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux me servir du contexte et des éléments textuels (images, glossaires, explications fournis dans le texte) afin de déduire et d'expliquer le sens de nouveaux mots. • Je peux me servir du vocabulaire retrouvé dans le texte pour discuter des idées dans le texte. <p>Faire des liens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux comparer les idées présentées dans un texte à celles trouvées dans d'autres textes. • Je peux expliquer les liens que je fais entre les idées du texte et mon vécu, mes expériences et mes connaissances du monde. <p>Réagir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux réagir au contenu du texte et intervenir (p. ex. : écrire une pétition/lettre, faire une affiche publicitaire, suggérer des solutions, tirer des conclusions).
Ressources	
<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative – conversations, observations et productions <ul style="list-style-type: none"> La pensine (un journal d'observations) Le suivi d'observation en lecture • Continuum de lecture • Affiches CECR • Normes de rendement provinciales de lecture 	<p>La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace (Bourgoin et Le Bouthillier, 2017; UNB & L2RIC)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion – pages 29-55 <p>Continuum de lecture</p> <p>Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée (L2RIC)</p>

RAG 6.3: Lire et comprendre divers textes

Conscience phonologique, phonétique, vocabulaire, fluidité, compréhension

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS)	
6.3.3 Interagir avec des textes de façon critique et approfondie	
Concepts et contenus	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 6^e année, l'élève démontrera les apprentissages suivants :	
<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies de compréhension • Esprit critique • Différences de perspectives • Public cible • Intentions de lecture (p. ex. : lire pour le plaisir, trouver des informations, confirmer ses opinions, répondre à une question) • Procédés littéraires (ex. comparaisons, métaphores, allitération, personnification, onomatopées) • Éléments textuels (p. ex. : page titre, titres et sous-titres, images, italiques, caractères gras, diagrammes, tableaux, police) • Étendue du vocabulaire (p. ex. : noms communs, synonymes, antonymes, adverbes, adjectifs) • Contenu : <ul style="list-style-type: none"> ○ variété de sujets de la vie courante, étudiés, ou d'intérêt personnel ○ expériences personnelles ○ sujets provenant d'un monde imaginaire ○ concepts liés aux autres matières scolaires ○ sujets d'importance sociale et d'intérêts collectifs, y compris : enjeux sociaux, événements courants et actualités ○ sujets d'importance personnelle pour de jeunes adolescents • Genres de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction et non-fiction ○ informatif/explicatif 	<p>Considérer les intentions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux expliquer pourquoi j'ai choisi de lire certains textes en justifiant mon choix. • Je peux identifier l'intention de l'auteur (p. ex. : informer, divertir, convaincre/inciter). • Je peux me servir de mes connaissances de types différents de mots (descriptifs, incitatifs, imagés) pour comprendre l'intention du message. • Je peux identifier le public cible/le destinataire d'un texte. <p>Questionner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux réfléchir sur ce que j'ai appris lors de la lecture et trouver les questions auxquelles je n'ai pas trouvé de réponse. • Je peux questionner le contenu du texte (p. ex. : choix d'informations présentées, décisions prises par un personnage). • Je peux identifier la perspective représentée dans le texte et celles qui manquent. • Je peux questionner la provenance et la fiabilité du texte. • Je peux créer des questions de compréhension à partir d'un texte et les poser à d'autres élèves. <p>Justifier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux exprimer mon accord ou mon désaccord d'un aspect du texte (p. ex. : point de vue de l'auteur, action d'un personnage) en fournissant des raisons ou des preuves. • Je peux exprimer et justifier mes sentiments par rapport à des aspects différents du texte. <p>Évaluer et expliquer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux évaluer la qualité du texte, le contenu des idées ou les éléments visuels du texte. • Je peux fournir une critique du texte. • Je peux faire une recommandation d'un texte.

<ul style="list-style-type: none"> ○ procédural ○ incitatif/persuasif ○ créatif/expressif • Types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ reportages, articles de journaux, comptes rendus, informatifs, documentaires, articles d'enquêtes, lettres d'opinion, contes de fées, romans graphiques, petits romans, bandes dessinées, revues, dépliants, pièces de théâtre, messages, lettres, courriels, annonces, affiches publicitaires, chansons, fiches descriptives, biographies, albums jeunesse, poèmes, marches à suivre, directives, blogues, sites Web • Formats de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ textes imprimés, textes multimédia, textes multimodaux • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ contenu, mots, expressions provenant de la culture acadienne ○ contenu, mots, expressions provenant de la francophonie étendue (ex. québécoise, française, franco-ontarienne, haïtienne, marocaine) ○ auteurs, illustrateurs et journalistes acadiens, parisiens, haïtiens, marocains, etc. • Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux évaluer l'exactitude de mes prédictions. • Je peux partager ce que je changerais à propos du texte. • Je peux comparer deux textes qui traitent du même sujet. • Je peux expliquer comment l'auteur rend son texte intéressant ou convaincant, amusant ou informatif. • Je peux évaluer la fiabilité de l'information dans un texte en consultant d'autres sources d'informations. <p>Analyser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux analyser des éléments et références culturelles dans un texte. • Je peux relever les idées ou les informations les plus pertinentes et celles qui sont superflues. • Je peux identifier et distinguer entre des faits et des opinions. • Je peux déterminer le moment où un auteur ne suit plus un ordre chronologique d'événements (p. ex. : un texte contenant des retours; un texte où le personnage pense à des événements futurs). • Je peux analyser comment l'auteur utilise différents éléments visuels et procédés littéraires. • Je peux analyser les différences et des similarités entre les personnages, les lieux, les actions, ou les informations retrouvés dans un texte.
---	---

Ressources

<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative – conversations, observations et productions La pensine (un journal d'observations) Le suivi d'observation en lecture • Continuum de lecture • Affiches CECR • Normes de rendement provinciales de lecture 	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace (Bourgoin et Le Bouthillier, 2017; UNB & L2RIC)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion – pages 29-55 <p>Continuum de lecture</p> <p>Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée (L2RIC)</p>

RAG 6.4 : Produire des textes selon l'intention et le public cible

Production écrite

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS)	
6.4.1 Rédiger des textes sur une variété de sujets de la vie courante, étudiés ou d'intérêt personnel, ainsi que des événements imaginaires, des sujets d'actualités et des enjeux sociaux	
Concepts et contenus	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 6^e année, l'élève démontrera les apprentissages suivants :	
<ul style="list-style-type: none"> • Genres/types de textes écrits : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction et non-fiction ○ informatif/explicatif ○ procédural ○ incitatif/persuasif ○ créatif/expressif • Contenu : <ul style="list-style-type: none"> ○ variété de sujets de la vie courante, étudiés, ou d'intérêt personnel ○ expériences personnelles ○ sujets provenant du monde imaginaire ○ concepts liés aux autres matières scolaires ○ sujets d'importance sociale et d'intérêts collectifs, y compris : enjeux sociaux, événements courants et actualités ○ sujets d'importance personnelle pour de jeunes adolescents • Intentions d'écriture (p. ex : pour informer, pour convaincre, pour le plaisir, pour s'exprimer, pour divertir) • Public cible • Procédés littéraires (ex. comparaisons, métaphores, allitération, personnification, onomatopées) • Éléments textuels (p. ex. : page titre, titres et sous-titres, images, italiques, caractères gras, diagrammes, tableaux, police) • Types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ reportages, articles de journaux, comptes rendus, informatifs, documentaires, articles d'enquêtes, lettres d'opinion, critiques littéraires, contes de fées, romans graphiques, romans courts, bandes dessinées, revues, dépliants, pièces de théâtre, 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux utiliser un modèle comme guide pour écrire mon propre texte. • Je peux écrire un texte en tenant compte de l'intention d'écriture et du public cible. • Je peux m'inspirer de différents auteurs francophones pour écrire mon propre texte. • Je peux me servir de mes connaissances antérieures et de mes nouvelles connaissances pour écrire mon texte. • Je peux mettre mes idées sur papier avec l'aide d'un organisateur graphique de mon choix. <p>Narratif (fiction et non-fiction)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux décrire un événement et exprimer mes sentiments et ma réaction. • Je peux écrire un texte narratif où les idées proviennent d'un monde imaginaire, y compris des sujets d'importance personnelle pour de jeunes adolescents. • Je peux utiliser le schéma narratif (ex. : situation initiale, événement déclencheur). • Je peux intégrer des procédés littéraires adéquats pour le texte narratif. <p>Informatif/explicatif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux écrire un texte qui informe le lecteur, ou qui lui explique, à propos d'un sujet, d'un concept, d'une personne ou d'un phénomène que j'ai appris. • Je peux écrire un texte où je compare deux ou plusieurs sujets/concepts. • Je peux écrire un texte informatif en utilisant plusieurs sources d'information. • Je peux intégrer des procédés littéraires adéquats pour le texte informatif.

<p>messages, lettres, courriels, annonces, affiches publicitaires, chansons, fiches descriptives, biographies, albums jeunesse, poèmes, marches à suivre, directives, blogues, sites Web, discours politiques ou oratoires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formats de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ textes imprimés, textes multimédia, textes multimodaux • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ contenu, mots, expressions provenant de la culture francophone • Lien entre l’oral, la lecture et l’écriture • Processus de l’écriture (voir 6.4.2) • Traits d’écriture (voir 6.4.2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux ajouter des éléments textuels propres à un texte informatif. <p>Procédural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux décrire et expliquer les étapes à suivre pour accomplir quelque chose (p. ex : jouer un jeu, entreprendre une expérience scientifique, construire une cabane d’oiseau). • Je peux intégrer les procédés littéraires adéquats pour le texte procédural. • Je peux ajouter les éléments textuels propres à un texte procédural. <p>Incitatif/persuasif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux persuader quelqu’un de mon point de vue à propos de sujets d’importance personnelle ou sociale et d’intérêts collectifs. • Je peux soutenir mes opinions en fournissant des arguments provenant de sources fiables. • Je peux écrire un texte qui incite le lecteur à faire quelque chose. • Je peux intégrer les procédés littéraires adéquats pour le texte incitatif. <p>Créatif/expressif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux exprimer mon identité en partageant des valeurs, des sentiments, des croyances. • Je peux m’exprimer, me divertir ou amuser les autres, et jouer avec la langue à l’aide de textes créatifs (ex. : poèmes, chansons, blagues, virelangues). • Je peux intégrer des procédés littéraires adéquats pour un texte créatif.
Ressources	
<u>Outils d’évaluation</u>	<u>Documents d’appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative – conversations, observations et productions La pensine (un journal d’observations) Le suivi d’observation en lecture • Continuum de l’écrit en immersion • Affiches CECR • Normes de rendement provinciales de l’écriture 	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace (Bourgoin et Le Bouthillier, 2017; UNB & L2RIC)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques exemplaires pour l’enseignement de la lecture en immersion – pages 29-55 <p>Continuum de l’écrit</p>

RAG 6.4 : Produire des textes selon l'intention et le public cible

Processus d'écriture

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS)	
6.4.2 Écrire un texte en suivant les phases du processus d'écriture.	
Concepts et contenus	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 6^e année, l'élève démontrera les apprentissages suivants :	
<ul style="list-style-type: none"> • Processus de l'écriture <ul style="list-style-type: none"> ○ planification ○ rédaction ○ révision/correction ○ publication • Genres/types de textes écrits : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction et non-fiction ○ informatif/explicatif ○ procédural ○ incitatif/persuasif ○ créatif/expressif • Contenu : <ul style="list-style-type: none"> ○ variété de sujets de la vie courante, étudiés, ou d'intérêt personnel ○ expériences personnelles ○ sujets provenant d'un monde imaginaire ○ concepts liés aux autres matières scolaires ○ sujets d'importance sociale et d'intérêts collectifs, y compris : enjeux sociaux, événements courants et actualités ○ sujets d'importance personnelle pour de jeunes adolescents • Intentions d'écriture (p. ex. : pour informer, pour convaincre, pour le plaisir, pour s'exprimer, pour divertir) • Public cible • Procédés littéraires (ex. comparaisons, métaphores, allitération, personnification, onomatopées) • Éléments textuels (p. ex. : page titre, titres et sous-titres, images, italiques, caractères gras, diagrammes, tableaux, police) • Types de textes (voir 6.4.1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux consulter des camarades ou l'enseignant lors des différentes étapes du processus de l'écrit. • Je peux tenir compte de leurs suggestions lorsque j'écris et je révise mon texte. • Je peux gérer mon processus d'écriture (ex. : retourner à l'étape précédente, savoir quand avancer à la prochaine étape). <p>L'étape de planification</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux choisir mon intention d'écriture. • Je peux identifier le public cible. • Je peux générer des idées liées à mon intention d'écriture à l'aide de toiles d'idées et de remue-méninge. • Je peux choisir les idées les plus pertinentes pour mon texte. • Je peux organiser mes idées à l'aide d'un plan ou d'un organisateur graphique. • Je peux analyser des textes modèles liés au type de texte à l'étude. • Je peux reconnaître que différents types de texte ont des buts différents. • Je peux faire appel à mes connaissances antérieures et apprises pour planifier mon texte. • Je peux consulter plusieurs sources fiables pour trouver des idées. • Je peux choisir un ou des mode(s) de représentation pour mon texte. <p>L'étape de rédaction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux rédiger une première ébauche ou une partie de mon texte. • Je peux mettre mes idées sur papier en m'inspirant du plan créé lors de la planification. • Je peux gérer mon processus de rédaction (ex. : retourner consulter mon plan ou organisateur graphique, me demander si je suis sur la bonne piste, me questionner au sujet des ressources à ma disposition). • Je peux tenir compte de la structure du texte à l'étude.

<ul style="list-style-type: none"> • Formats de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ textes imprimés, textes multimédia, textes multimodaux • Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture • Traits d'écriture (voir 6.4.3) • Stratégies d'autocorrection • Esprit critique • Ressources linguistiques cocrées avec les élèves (ex. : tableaux d'ancrage, murs thématiques, outils linguistiques affichés au mur) • Moyens de représentation <ul style="list-style-type: none"> ○ Modes oraux (ex. : résumer son texte, discuter de son texte, présenter son texte) ○ Modes visuels (ex. : dessins, cartes conceptuelles, photos, collages) ○ Modes écrits (ex. : la police, taille des caractères) ○ Modes tactiles (ex. : maquette, diaporama, projet) ○ Modes musicaux (ex. : musique, chansons, raps) ○ Modes gestuels (ex. : expressions faciales, danses, mimes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux utiliser les traits d'écriture spécifiques du genre de texte à l'étude. <p>L'étape de révision et l'étape de correction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux améliorer/corriger mon texte en me servant des critères de réussite co-construits. • Je peux me servir de mes connaissances des traits d'écriture pour améliorer et corriger mon texte. • Je peux relire mon texte pour m'autocorriger. • Je peux ajouter, enlever et/ou substituer des éléments de mon texte afin de l'améliorer. • Je peux discuter de mon texte lors d'entretiens avec mon enseignant ou mes pairs. • Je peux me servir de la rétroaction que je reçois pour améliorer/corriger mon texte. • Je peux me servir des ressources trouvées en classe pour réviser/corriger mon texte (p. ex. : murs de mots thématiques, soutiens linguistiques affichés en classe, dictionnaires, livres de lecture, tableaux d'ancrage). <p>L'étape de publication et de partage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux compléter le processus d'écriture en publiant certains de mes textes en utilisant différents formats. • Je peux ajouter différents modes de représentation pour enrichir mon texte (ex. : visuels, musique en arrière-plan). • Je peux partager la version finale de mon texte avec mon public cible.
Ressources	
<u>Outils d'évaluation :</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative – conversations, observations et productions La pensine (un journal d'observations) Le suivi d'observation en lecture • Continuum de l'écrit • Affiches CECR • Normes de rendement provinciales de l'écriture 	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace (Bourgoin et Le Bouthillier, 2017; UNB & L2RIC)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion – pages 29-55 <p>Continuum de l'écrit</p>

RAG 6.4 : Produire des textes selon l'intention et le public cible

Traits d'écriture

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS)	
6.4.3 Écrire un texte en tenant compte des traits d'écriture.	
Concepts et contenus	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 6^e année, l'élève démontrera les apprentissages suivants:	
<ul style="list-style-type: none"> • Traits d'écriture <ul style="list-style-type: none"> ○ Idées/contenu ○ Organisation <ul style="list-style-type: none"> – La structure de différents types de textes ○ Structures de phrases. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> – phrases négatives, exclamatives, interrogatives, affirmatives – subordonnées relatives et conjonctives ○ Choix de mots/Étendue du vocabulaire. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> – noms communs – synonymes et antonymes – adverbes – adjectifs – expressions idiomatiques simples ○ Conventions linguistiques. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> – règles grammaticales simples – indices morphologiques – règles orthographiques – homophones – verbes : le présent, le passé composé, l'imparfait, le futur simple, le futur proche, le conditionnel, le participe passé – verbes pronominaux ○ Voix/style • Stratégies d'autocorrection, d'autoévaluation, et d'autorégulation • Esprit critique • Relation phonèmes – graphèmes • Ressources linguistiques cocrées avec les élèves (ex. : tableaux d'ancrage, murs thématiques, outils linguistiques affichés au mur) • Processus de l'écriture (voir 6.4.2) • Genres/types de textes oraux : 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux coconstruire les critères de réussite du genre de texte à l'étude. • Je peux tenir compte de ces critères lorsque j'écris et que je révise mon texte. • Je peux utiliser intentionnellement les traits d'écriture lorsque j'écris et que je révise mon texte. • Je peux démontrer ma compréhension des différents traits d'écriture à partir d'exemples dans mon texte. • Je peux me servir de différentes ressources linguistiques pour m'aider à employer correctement les différents traits d'écriture. <p>Idées/contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux présenter des idées qui sont liées au sujet du texte. • Je peux ajouter des détails pertinents à mon texte (p. ex. : sentiments). • Je peux éliminer les idées qui se répètent dans mon texte. <p>Organisation des idées</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux rédiger mon texte en tenant compte de la structure du texte. • Je peux faire des choix par rapport à l'organisation de mes idées (par ex. : suite logique, retour en arrière, présage) • Je peux séparer mes idées en paragraphes. • Je peux me servir de mots de transition entre mes paragraphes (p. ex. : <i>à mon avis, d'abord, enfin, alors, ainsi, en bref, premièrement, ensuite</i>). <p>Choix de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux intégrer à mon texte des mots précis que je connais ou que j'ai appris (p. ex. : mots thématiques, mots familiers, mots reliés aux matières). • Je peux ajouter des adverbes à mon texte (p. ex. : <i>généralement, globalement, culturellement</i>) • Je peux ajouter une variété d'adjectifs à mon texte.

<ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction et non fiction ○ informatif / explicatif ○ procédural ○ incitatif / persuasif ○ créatif / expressif • Contenu : <ul style="list-style-type: none"> ○ variétés de sujets de la vie courante, étudiés, ou d'intérêt personnel ○ expériences personnelles ○ sujets provenant du monde imaginaire ○ concepts liés aux autres matières scolaires ○ sujets d'importances sociales et d'intérêts collectifs y compris : enjeux sociaux, événements courants et actualités ○ sujets d'importances personnelles pour de jeunes adolescents • Intentions d'écriture (p. ex : pour informer, pour convaincre, pour le plaisir, pour s'exprimer, pour divertir) • Public cible • Procédés littéraires (ex. comparaisons, métaphores, allitération, personnification, onomatopées) • Éléments textuels (p. ex. : page titre, titres et sous-titres, images, italiques, caractères gras, diagrammes, tableaux, police) • Types de textes (voir 6.4.1) • Formats de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ textes imprimés, textes multimédia, textes multimodaux • Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux remplacer les mots surutilisés par des synonymes (p. ex. : <i>petit/minuscule, grand/géant</i>). • Je peux ajouter des verbes qui précisent mieux les idées de mon texte (p. ex. : <i>faire/entreprendre, courir/galoper, dessiner/illustrer</i>). • Je peux utiliser différents procédés littéraires dans mon texte pour le rendre plus imagé. • Je peux ajouter quelques expressions idiomatiques simples à mon texte. <p>Structures de phrases</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux varier le début de mes phrases. • Je peux ajouter des types différents de phrases dans mon texte (p. ex. : phrase exclamative, phrase interrogative ou phrase négative). • Je peux varier la longueur de mes phrases. • Je peux construire des phrases plus complexes en me servant des marqueurs de relation/conjonctions de subordination et des pronoms relatifs (p. ex. : <i>mais, parce que, comme, quand, si, car, qui, que</i>). • Je peux me servir de mes connaissances de l'oral afin de bien structurer mes phrases. <p>Conventions linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux me servir de mes connaissances antérieures et nouvellement acquises pour <ul style="list-style-type: none"> ○ orthographier correctement les mots dans mon texte, y compris les homophones ○ corriger la grammaire dans mon texte ○ ponctuer correctement ○ faire mes accords en genre et en nombre (déterminant-nom, sujet-verbe, nom-adjectifs) ○ employer les bons temps de verbes selon la situation d'écriture ○ conjuguer les verbes
Ressources	
<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative – conversations, observations et productions La pensine (un journal d'observations) Le suivi d'observation en lecture • Continuum de l'écrit • Affiches CECR • Normes de rendement provinciales de l'écriture 	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace (Bourgoin et Le Bouthillier, 2017; UNB & L2RIC)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion – pages 56-76 <p>Continuum de l'écrit</p>

10. Annexes

Annexe A

Processus de l'écriture

a) Planification

L'étape de la planification est la plus importante du processus de l'écriture. Les élèves doivent consacrer deux tiers de leur temps d'écriture à la planification de leur texte. Donc, pendant cette étape ils pourraient :

<ul style="list-style-type: none">• générer des idées• faire un remue-méninge• trouver, rechercher et sélectionner des idées (en se servant de leurs connaissances antérieures, expériences personnelles, recherches d'informations sur un sujet d'intérêt ou ce qu'ils ont appris lors des activités à l'oral et de lecture)• discuter de leurs idées avec leurs pairs	<ul style="list-style-type: none">• organiser leurs idées• remplir un organigramme ou un tableau• faire leur plan d'écriture• participer à des conférences-idées• exprimer des idées à l'oral• dessiner leurs idées
--	--

À NOTER : même avant l'atteinte de l'étape de planification, l'enseignant aura consacré beaucoup de temps à **préparer** ses élèves à la tâche d'écriture. Pour soutenir les élèves en langue seconde, l'enseignant doit prendre trois fois plus de temps afin de préparer l'élève à la tâche d'écriture. Pendant ce temps, l'enseignant et ses élèves doivent :

<ul style="list-style-type: none">• analyser des textes modèles• développer le vocabulaire nécessaire à la tâche d'écriture, y compris des murs de thèmes et des toiles d'idées• faire de l'écriture modélisée• faire de l'écriture partagée	<ul style="list-style-type: none">• faire des minileçons au sujet des traits d'écriture• travailler les éléments langagiers nécessaires pour entreprendre la tâche d'écriture• lire des textes liés au thème ou au genre de texte à l'étude• parler beaucoup du thème d'écriture
---	---

b) Rédaction

Lors de cette étape, les élèves :

- rédigent leur ébauche en se concentrant sur les idées
- s'inspirent du plan créé lors de la planification

- mettent en pratique les concepts enseignés au sujet des traits et aux caractéristiques du genre de texte (selon les résultats d'apprentissage dans le programme d'études de leur année scolaire)
- relisent le texte pour s'assurer qu'ils expriment le message voulu

c) Révision et correction

Lors de ces étapes, les élèves révisent et corrigent leur texte.

Révision (cohérence du message)

Les élèves :

- relisent leur texte silencieusement ou à voix haute pour s'assurer qu'il est compréhensible et cohérent
- se servent des critères de réussite (identifiés par la classe entière au préalable) pour évaluer leur texte
- s'entretiennent avec leurs pairs ou d'autres personnes pour identifier les forces du texte, ainsi que les points à améliorer
- apportent des changements au texte en ajoutant, en enlevant, en réorganisant et en remplaçant certains mots, phrases ou idées
- révisent leur texte afin d'en améliorer la clarté, la fluidité et l'organisation

Correction (exactitude)

Les élèves :

- apportent des corrections à leur texte, en fonction des traits d'écriture
- tiennent des conférences avec l'enseignant ou leurs pairs
- se servent des ressources linguistiques à leur disposition (p. ex. : mur de thèmes, mur de mots, dictionnaires, tableau de synonymes)
- se servent des critères de réussite (identifiés par la classe entière au préalable) pour évaluer leur texte

d) *Publication et partage*

En dernier lieu, les élèves publient et partagent leur texte. Pour ce faire, ils :

- transcrivent au propre leur texte en tenant compte de leurs révisions et de leurs corrections
- peuvent ajouter des illustrations, des schémas, des tableaux pour embellir le texte ou ajouter des précisions
- peuvent choisir divers moyens de présenter leur texte, y compris de façon orale, visuelle, technologique, artistique ou dramatique
- partagent leur texte avec leurs pairs en classe, en petits groupes, avec un partenaire, à l'école, dans la famille, à Internet, etc.

Annexe B

Normes en lecture du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

Les normes provinciales en lecture sont établies, et devraient vous guider dans votre évaluation.

Voici les niveaux de lecture prévus pour la fin du cycle intermédiaire. Les lecteurs devraient se trouver au niveau avancé à la fin de la 8^e année. Ces niveaux ont été établis par le ministère pour qu'ils guident vos interventions. Tout élève dont le niveau de lecture se situe sous la norme à un moment quelconque doit bénéficier d'un redoublement d'efforts à son endroit et d'un plus grand nombre d'interventions de la part de l'enseignant (p. ex. : davantage de séances de lecture guidée).

Ces niveaux ne correspondent en rien aux notes du bulletin. Les notes du bulletin doivent être fondées sur plusieurs types d'évaluations en lecture effectuées pendant toute l'année scolaire.

	Lecteur émergent	Lecteur débutant	Lecteur en transition	Lecteur apprenti	Lecteur avancé
Niveaux	A-B	C-H	H-M	M-R	R-Y
Caractéristiques	Lit des histoires simples de quelques lignes.	Lit des textes un peu plus longs contenant plusieurs mots fréquents et des illustrations qui soutiennent le texte.	Lit des textes de plusieurs lignes, des courts livres divisés en chapitres courts, des albums jeunesse plus complexes, ainsi que divers types de textes.	Lit des textes sur plusieurs sujets, ainsi divers types de textes.	Lit une grande diversité de types de textes à buts variés.

11. Bibliographie

- Arnett, K. (2013). *Language for All: How to Support and Challenge Students in a Second Language Classroom*. Toronto, ON: Pearson Education Canada
- Arnett, K. et Bourgoïn, R. (2017). *Access for Success*. Toronto, ON: Pearson Education Canada
- Atlantic Provinces Education Foundation (2015). *The Atlantic Canada Framework for Essential Graduation Learnings in Schools*.
- Chauvet, A. et Normand, I. (2008). *Référentiel des contenus d'études du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. Paris : Alliance Française/CLE International.
- Dicks, J. (2008). "The Case for Early French Immersion: A Response to J. Douglas Willms." Fredericton, NB: Second Language Research Institute of Canada. <https://www.unb.ca/fredericton/second-language/resources/pdf/lricnotes/spring2008.pdf>
- Dicks, J. (2009). "Second Language Learning and Cognitive Development: Seminal and Recent Writing in the Field." Fredericton, NB: Second Language Research Institute of Canada. <https://www.unb.ca/fredericton/second-language/resources/pdf/lricnotes/winter2009.pdf>
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition: Research and Language Teaching*. New York: Oxford University Press. 2^e édition
- Gass, S. M. et Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge/Taylor & Francis. 3^e édition
- Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House
- Genesee, F. (1991). "Second Language Learning in School Settings: Lessons from Immersion" in A. G. Reynolds (dir.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 183-201
- Genesee, F. (1998). "French Immersion in Canada" in J. Edwards (dir.), *Language in Canada*. Cambridge : Cambridge University Press. 305-325
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin
- Germain, C. et Netten, J. (2013). « Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). » Synergies Mexique 3. 15-29

- Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2012). *Report of the French Second Language Task Force*.
- Gredler, G. (2002). "Review of Preventing reading difficulties in young children, ed. C. E. Snow et al." *Psychology in the Schools* 39:3. 343-344
- Harley, B. (1992). "Patterns of second language development in French immersion." *Journal of French Language Studies* 2. 159-183.
- Harley, B. (1992). "Aspects of the oral second language proficiency of early immersion, late immersion and extended French students at Grade 10" in Courchêne, R. et al. (dirs.), *L'Enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa. 317-338
- Hitti, Miranda. "Being Bilingual Boosts Brain." CBS News, 13 octobre 2004
<http://www.cbsnews.com/stories/2004/10/13/health/webmd/main649050.shtml>
- Krashen, S. D., et Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Londres: Prentice Hall
- Language Learning Centre. *Advantage for Life*. <http://arts.ucalgary.ca/lrc/research/advantage-life>
- Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Québec : Éditions CEC
- Manitoba Education, Citizenship and Youth (2007). *French Immersion in Manitoba: A Handbook for School Leaders*. Winnipeg, MB: MECY.
http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/fr_imm_handbook/fr-imm-mb_07.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013). *Programme d'études : Français M-3*.
<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/Francais/FrancaisAuPrimaire-M-3e.pdf>
- Nelson, L. L. (2014). *Design and Deliver: Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing
- Reimers, F. (2017). *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*. Washington, DC : National Education Association
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. London, ON : University of Western Ontario
- Stiggins, R. J. (2008). *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balance Assessment Systems*. Portland, OR : ETS Assessment Training Institute
- Taberski, S. (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture*. Québec, QC : Chenelière Éducation

- Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo
- Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo
- Wise, N., et Chen, X. (2009). "Early identification and intervention for at-risk readers in French immersion." *What works? Research into practice*. Research Monograph no. 18. Toronto, ON: The Literacy and Numeracy Secretariat.
http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/At_Risk_Readers_en.pdf
- Wise, N., et Chen, X. (2010). "At-risk readers in French immersion: Early identification and early intervention." *Canadian Journal of Applied Linguistics* 13:2. 128-149
- Wise, N., et Chen, X. (2015). "Early intervention for struggling readers in grade one French immersion." *Canadian Modern Language Review* 71:3. 288-306
- Wise, N., D'Angelo, N., et Chen, X. (2016). "A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion." *Reading and Writing* 29:2. 183-205