

Français en immersion

Programme d'études 1^e année

Septembre 2019



Avant-propos

Ce programme d’immersion en français au primaire décrit ce que l’élève doit pouvoir comprendre et faire, et respecte la nature de l’apprentissage dans un programme de langue seconde - la langue française à travers les expériences authentiques et variées à l’école, et les expériences parascolaires qui viennent enrichir son identité en tant que citoyen bilingue. Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être sont développés en reliant l’apprentissage autour d’un contexte fondé sur la réalité des élèves. Les élèves sont appelés à interagir afin d’accomplir les tâches d’apprentissage qui leur permettent d’approfondir leur compréhension du monde qui les entoure.

(Adapté du programme d’immersion, ministère de l’Éducation de la Saskatchewan, 2015)

Le programme d’études qui suit est divisé en trois domaines d’études : la communication orale, la lecture et le visionnement, et l’écriture et la représentation. Dans chacun de ces domaines, les processus d’apprentissage sont privilégiés. Le cadre conceptuel appuie l’élève dans l’atteinte de compétences langagières en même temps que dans le développement de ses capacités de réflexion (la métacognition). La composante « valorisation de la langue et de la diversité culturelle » fait partie intégrante de toutes les situations de communication et, de ce fait, se retrouve parsemée à travers tous les domaines d’études.

Remerciements

Le présent document explicite les résultats d'apprentissage de la composante « littératie » pour le français en immersion au primaire à l'Île-du-Prince-Édouard.

Le Ministère remercie sincèrement les personnes dont les noms suivent qui ont travaillé au sein du comité de mise à l'essai du nouveau programme de français en immersion au primaire et qui ont fourni des conseils et des suggestions.

Claire Gaudin	Leader du français en immersion M-6 et des Sciences humaines M-3, Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage Continu
Ellen McQuaid	Enseignante de 1 ^{re} année à l'école West Kent
Erika Young	Mentore en littératie au primaire, Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage Continu
Janel Dunning	Enseignante de 1 ^{re} année à l'école West Kent
Josée St. Laurent	Enseignante de 1 ^{re} année à l'école Montague
Klasina Driscoll	Enseignante de 1 ^{re} année à l'école Parkside
Lisa McNally	Mentore en littératie au primaire, Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage Continu

Le Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage Continu de l'Île-du-Prince-Édouard remercie également les ministères suivants :

Ministère de l'Éducation de l'Ontario

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

Ministère de l'Éducation du Manitoba

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick

Table des matières

Avant-propos.....	i
Remerciements.....	ii
Contexte et fondement	1
Orientation de l'éducation publique	2
Vision.....	2
Mandat	2
Valeurs.....	2
Buts	3
Composantes pédagogiques.....	4
Les résultats d'apprentissage	4
Les compétences transdisciplinaires.....	5
Les indicateurs de réalisation	10
Travailler avec les RAS	11
L'évaluation	13
Engagement des élèves dans le processus d'évaluation	15
Sensibilisation à la diversité.....	17
La différenciation	19
L'orientation du programme de français en immersion	20
Un aperçu conceptuel de l'immersion.....	20
Les principes directeurs de l'apprentissage du français en immersion	20

La pédagogie immersive.....	22
L'approche expérientielle-communicative	22
L'approche stratégique-constructiviste	23
L'approche actionnelle	23
L'approche intégrée en immersion	23
Un programme de littératie équilibré	27
Le transfert graduel de la responsabilité	28
L'apprentissage par enquête	29
La pédagogie du jeu	31
L'intégration des technologies dans la classe d'immersion	34
La culture en immersion.....	37
Le temps d'enseignement en immersion.....	40
Cadre des résultats d'apprentissage	41
Tableau cumulatif du programme de français en immersion (1 ^{re} année)	43
Résultats d'apprentissage fondamentaux	44
Tableau de spécifications	45
Domaine d'étude – La communication orale	46
Domaine d'étude – La lecture et le visionnement.....	60
Domaine d'étude – L'écriture et la représentation	78
Bibliographie	88

Contexte et fondement

ORIENTATIONS DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE À L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD



Vision

La vision représente les plus hautes aspirations de notre organisation quant à l'incidence de notre travail sur la société. La vision du ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage Continu est la suivante :

Un système d'éducation et de développement préscolaire qui permet à tous les élèves et enfants de prospérer, de réussir et de se réaliser pleinement en tant que citoyen à part entière.

Mandat

Le mandat exprime notre rôle en tant qu'organisation au sein du système d'éducation et de développement de la petite enfance. En plus du travail qui s'effectue au sein du ministère, nous collaborons avec des personnes, des groupes et des organisations de l'extérieur pour la réussite des enfants et des élèves. Le mandat du ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage Continu est le suivant :

Fournir du leadership, des directives, des ressources et des services pour l'éducation et le développement de la petite enfance.

Valeurs

Nos valeurs guident la façon dont les membres du personnel du ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage Continu travaillent les uns avec les autres, avec des partenaires externes et avec les personnes que nous servons. Nos valeurs comprennent les suivantes :

Responsabilisation – *Le ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage Continu est responsable du travail qu'il accomplit et de ses répercussions sur la réussite des enfants et des élèves.*

Excellence – *Le ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage Continu devrait offrir le meilleur niveau de service aux personnes qui ont recours à ses services.*

Apprentissage – *L'appréciation de l'apprentissage et la croyance qu'il est le fondement de la croissance et de la réussite.*

Respect – *Respecter chaque personne et le rôle qu'elle joue dans l'appui de l'éducation et du développement de la petite enfance.*

Buts

Les buts du ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage Continu sont les facteurs clés de succès de la réalisation de la vision du ministère, soit un système d'éducation et de développement de la petite enfance qui permet à tous les enfants et les élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour prospérer, s'épanouir et réussir en tant que citoyens à part entière. Les objectifs du ministère sont les défis qui doivent être relevés avec succès afin de répondre aux buts du ministère.

- 1. Prestation de services et de ressources de haute qualité pour la réussite des enfants et des élèves**
 - Offrir des services et des ressources pour améliorer le rendement
 - Offrir des services et des ressources pour soutenir le mieux-être des enfants et des élèves
 - Offrir des services et des ressources pour appuyer les éducateurs
 - Élaborer des programmes de haute qualité
 - Élaborer et administrer des évaluations communes provinciales de grande qualité
- 2. Pratiques efficaces de communication et de collaboration**
 - Communiquer et collaborer efficacement au sein du ministère
 - Communiquer et collaborer efficacement avec les partenaires et avec la population
- 3. Amélioration de l'efficacité organisationnelle et de la reddition de comptes au sein du ministère et avec les partenaires externes**
 - Élaborer et mettre en œuvre un cadre de responsabilisation
 - Gérer efficacement les ressources du ministère
 - Soutenir le personnel du ministère

COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

Les résultats d'apprentissage¹

L'orientation de l'enseignement se cristallise autour de la notion de « **résultat d'apprentissage** ».

Les **résultats d'apprentissage** définissent ce que l'élève est censé savoir et pouvoir faire à la fin de son niveau scolaire ou au terme de ses études secondaires. À ce titre, tous les résultats d'apprentissage d'un programme d'études doivent être atteints.

Des résultats d'apprentissage spécifiques sont précisés pour chaque niveau scolaire, de la maternelle à la 12^e année.

Le programme d'études est divisé en **quatre** types de résultats d'apprentissage :

Les compétences transdisciplinaires (CT)	Les résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)	Les indicateurs de réalisation
Ils énoncent les apprentissages que l'on retrouve dans toutes les matières et qui sont attendus de tous les élèves à la fin de leurs études secondaires.	Ils décrivent les attentes générales communes à chaque niveau, de la maternelle à la 12 ^e année, dans chaque domaine.	Il s'agit d'énoncés précis décrivant les habiletés, les connaissances et la compréhension spécifiques que les élèves devraient avoir acquises à la fin de chaque niveau scolaire.	Exemples de façons dont les élèves pourraient avoir à faire la preuve de l'atteinte d'un résultat d'apprentissage donné.

La gradation du niveau de difficulté des RAS d'une année à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement ses connaissances, ses habiletés, ses stratégies et ses attitudes.

Pour que l'élève puisse atteindre un résultat spécifique à un niveau donné, il faut que, au cours des années antérieures et subséquentes, les habiletés, les connaissances, les stratégies et les attitudes fassent l'objet d'un enseignement et d'un réinvestissement graduels et continus.

La présentation des résultats d'apprentissage par niveau, qui est conforme à la structure établie dans le présent document, ne constitue pas une séquence d'enseignement suggérée. On s'attend à ce que les enseignants définissent eux-mêmes l'ordre dans lequel les résultats d'apprentissage sont abordés. Bien que certains résultats d'apprentissage doivent être atteints avant d'autres, une grande souplesse existe en matière d'organisation du programme.

¹ Adapté du *Programme de français M-8*, Nouvelle-Écosse, p. 3-4.

Les compétences transdisciplinaires

Les compétences transdisciplinaires définissent l'ensemble interdépendant d'attitudes, d'habiletés et de connaissances que les élèves doivent posséder pour participer activement à l'apprentissage continu et réussir la transition vie-travail. Elles s'appliquent à toutes les disciplines. Les programmes et les cours, décrits au moyen de résultats d'apprentissage généraux et spécifiques, fournissent le contexte dans lequel ces compétences sont développées au fil des ans.

Les compétences transdisciplinaires sont un cadre pour l'élaboration des programmes et des cours. Le développement prévu dans ce cadre fait en sorte que les résultats d'apprentissage s'alignent avec les compétences et donne des occasions d'apprentissage interdisciplinaires.

Les compétences transdisciplinaires suivantes forment le profil de formation des finissants de langue française au Canada atlantique



Appropriation de la langue française et de la culture acadienne et francophone

Les élèves devraient reconnaître la contribution historique et contemporaine du peuple acadien et des Canadiens francophones à notre société. Ils s'approprient des référents culturels qui leur permettent de développer leur propre identité. Ils sont compétents et autonomes face à la langue et s'expriment en français ainsi que par leur culture, dans le respect et la valorisation de la diversité qui les entoure. Ils sont conscients des forces et des défis liés au vécu en milieu minoritaire et peuvent ainsi faire des choix linguistiques et sociaux quotidiens éclairés qui les incitent à s'engager auprès de leur communauté ou à l'échelle locale, nationale et mondiale. Ils contribuent ainsi à la vitalité et à la durabilité de leur communauté et de la francophonie canadienne.

Les élèves devraient être en mesure :

- de vivre des rapports positifs face à la langue française;
- de s'exprimer couramment à l'oral et à l'écrit en français, en plus de manifester le goût de communiquer dans cette langue;
- d'accéder à de l'information en français provenant de divers médias et de la traiter;
- de développer des sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance par rapport à la langue française;
- de s'approprier des éléments de la culture acadienne et francophone ancestrale et contemporaine par l'intermédiaire de repères culturels et d'interactions avec les membres de la communauté acadienne et francophone;
- d'être créateurs de culture acadienne et francophone;
- de participer activement à la vie de leur communauté acadienne et francophone et de s'y engager;
- d'exercer un esprit critique face à la réalité qui les entoure et aux rapports de force particuliers vécus en milieu minoritaire.



Les élèves devraient contribuer à la qualité et à la durabilité de leur environnement, de leur communauté et de la société. Ils analysent des enjeux culturels, économiques, environnementaux, politiques et sociaux, et prennent des décisions éclairées, font preuve d'esprit d'analyse, résolvent des problèmes et agissent en tant que personnes responsables dans un contexte local, national et mondial.

Les élèves devraient être en mesure :

- de reconnaître les principes et les actions des citoyens dans une société juste, pluraliste et démocratique;
- de démontrer la disposition et les habiletés nécessaires à une citoyenneté efficace;
- d'analyser et de prendre en considération les conséquences possibles des décisions prises, des jugements portés et des solutions adoptées;
- de reconnaître l'influence de la société sur leur vie, leurs choix et ceux des citoyens en général;
- de reconnaître l'influence de leurs choix quotidiens sur les autres, et ce, à l'échelle locale, nationale et mondiale;
- de faire des choix éclairés et responsables, visant la justice et l'équité pour tous et la pérennité de la planète;
- de connaître les institutions à l'échelle locale, nationale et mondiale;
- de participer à des activités civiques qui appuient la diversité et la cohésion sociales et culturelles;
- de participer à la vie de leur communauté et de s'y engager afin d'en assurer la vitalité et la durabilité;
- de faire valoir leurs droits et d'assumer leurs responsabilités;
- d'être ouvert d'esprit afin de promouvoir et protéger les droits humains et l'équité;
- de saisir la complexité et l'interdépendance des facteurs en analysant des enjeux;
- de se prononcer sur des situations qui constituent des débats de société et d'y porter un regard critique et autonome;
- de démontrer une compréhension du développement durable;
- d'apprécier leur identité et leur patrimoine culturel et la contribution des différentes cultures à la société;
- d'imaginer des possibilités d'action et de les mettre en œuvre.



Communication

Les élèves devraient pouvoir faire des interprétations et s'exprimer efficacement à l'aide de divers médias. Ils participent à un dialogue critique, écoutent, lisent, regardent et créent à des fins d'information, d'enrichissement et de plaisir.

Les élèves devraient être en mesure :

- d'écouter et d'interagir de façon consciente et respectueuse dans des contextes officiels et informels;
- de participer à un dialogue constructif et critique;
- de comprendre des pensées, des idées et des émotions présentées par de multiples formes de médias, de les interpréter et d'y réagir;
- d'exprimer des idées, de l'information, des apprentissages, des perceptions et des sentiments par diverses formes de médias en tenant compte de la situation de communication;
- d'évaluer l'efficacité de la communication et de faire une réflexion critique sur le but visé, le public et le choix du média;
- d'analyser les répercussions des technologies de l'information et des communications sur l'équité sociale;
- de démontrer un niveau de compétence de l'autre langue officielle du Canada.



Créativité et innovation

Les élèves devraient se montrer ouverts aux nouvelles expériences, participer à des processus créatifs, faire des liens imprévus et générer des idées, des techniques et des produits nouveaux. Ils apprécient l'expression esthétique ainsi que le travail créatif et novateur des autres.

Les élèves devraient être en mesure :

- de recueillir des renseignements à l'aide de tous les sens afin d'imaginer, de créer et d'innover;
- de développer et d'appliquer leur créativité pour communiquer des idées, des perceptions et des sentiments;
- de prendre des risques réfléchis, d'accepter la critique, de réfléchir et d'apprendre par essais et erreurs;
- de penser de façon divergente et d'assumer la complexité et l'ambiguïté;
- de reconnaître que les processus de création sont essentiels à l'innovation;
- d'utiliser des techniques de création pour générer des innovations;
- de collaborer afin de créer et d'innover;
- de faire une réflexion critique sur les travaux et les processus de création et d'innovation;
- d'apprécier la contribution de la créativité et de l'innovation au bien-être social et économique.



Développement personnel et cheminement de carrière

Les élèves devraient devenir des personnes conscientes d'elles-mêmes et autonomes qui se fixent des objectifs et cherchent à les atteindre. Ils comprennent la contribution de la culture à la vie personnelle et au cheminement de carrière. Ils prennent des décisions réfléchies à l'égard de leur santé, de leur bien-être et de leur cheminement personnel et de carrière.

Les élèves devraient être en mesure :

- de faire des liens entre l'apprentissage, d'une part, et le développement personnel et le cheminement de carrière, d'autre part;
- de démontrer des comportements qui contribuent à leur bien-être et à celui des autres;
- de bâtir des relations personnelles et professionnelles saines;
- de se connaître comme personne et comme élève et d'utiliser les stratégies qui leur correspondent le mieux afin de se sentir autonome et compétent dans leur vie personnelle et leur cheminement de carrière;
- d'acquérir des habiletés et des habitudes propices à leur bien-être physique, spirituel, mental et émotif;
- d'élaborer des stratégies pour gérer l'équilibre entre leur vie professionnelle et personnelle;
- de créer et de mettre en œuvre un plan personnel, d'études, de carrière et financier pour réussir les transitions et atteindre leurs objectifs d'études et de carrière;
- de montrer qu'ils sont prêts à apprendre et à travailler d'une manière individuelle, coopérative et collaborative dans divers milieux dynamiques et en évolution;
- de montrer qu'ils ont la capacité à répondre et à s'adapter efficacement à des situations nouvelles (résilience).



Maîtrise de la technologie

Les élèves devraient utiliser et appliquer la technologie afin de collaborer, de communiquer, de créer, d'innover et de résoudre des problèmes tout en adoptant les comportements d'un citoyen numérique actif et éclairé.

Les élèves devraient être en mesure :

- de reconnaître que la technologie englobe une gamme d'outils et de contextes d'apprentissage;
- d'utiliser la technologie et d'interagir avec elle afin de créer de nouvelles connaissances;
- d'appliquer la technologie numérique afin de recueillir, de filtrer, d'organiser, d'évaluer, d'utiliser, d'adapter, de créer et d'échanger de l'information;
- de choisir et d'utiliser la technologie pour créer et innover, et pour communiquer, collaborer et s'ouvrir sur le monde;
- d'analyser l'influence de la technologie sur la société et son évolution, et l'influence de la société sur la technologie et son évolution;
- d'adopter, d'adapter et d'appliquer la technologie de façon efficace et productive;
- d'utiliser la technologie de manière sécuritaire, en toute légalité et de façon responsable;
- d'utiliser diverses technologies pour réseauter avec d'autres francophones et contribuer à la vitalité et à la pérennité de leur communauté et de la francophonie canadienne.



Pensée critique

Les élèves devraient analyser et évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées à l'aide de divers types de raisonnement afin de se renseigner, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Ils se livrent à une réflexion critique sur les processus cognitifs.

Les élèves devraient être en mesure :

- d'utiliser des aptitudes à la pensée critique pour se renseigner, prendre des décisions et résoudre des problèmes;
- de reconnaître le caractère réfléchi de la pensée critique;
- de faire preuve de curiosité, de créativité, de flexibilité, de persévérance, d'ouverture d'esprit, d'équité, de tolérance à l'ambiguïté et de retenue de jugement, et de poser des questions efficaces qui appuient la recherche de renseignements, la prise de décisions et la résolution de problèmes;
- d'acquérir, d'interpréter et de synthétiser les renseignements pertinents et fiables de diverses sources;
- d'analyser et d'évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées;
- de travailler de façon individuelle et collaborative pour utiliser divers types de raisonnement et diverses stratégies, tirer des conclusions, prendre des décisions et résoudre des problèmes à partir d'éléments de preuve;
- de faire une réflexion critique sur les processus de pensée utilisés et de reconnaître des hypothèses;
- de communiquer efficacement des idées, des conclusions, des décisions et des solutions;
- d'apprécier les idées et les contributions des autres qui ont des points de vue divers;
- de remettre en question ce qui influence leur vie afin de faire des choix linguistiques, culturels et sociaux éclairés.

Les indicateurs de réalisation²

Les **indicateurs de réalisation** sont des exemples de façons dont les élèves peuvent prouver l'atteinte d'un résultat d'apprentissage.

En d'autres mots, les indicateurs de réalisation fournis dans un programme d'études à l'égard d'un résultat d'apprentissage donné :

- ❖ **ne constituent pas une liste de contrôle ou de priorités applicable aux activités pédagogiques ou aux éléments d'évaluation obligatoires;**
- ❖ précisent l'intention du résultat d'apprentissage;
- ❖ situent le résultat d'apprentissage dans un contexte de connaissances et d'habiletés;
- ❖ définissent le niveau et la nature des connaissances recherchées pour le résultat d'apprentissage.

Au moment de planifier leur cours, les enseignants doivent bien connaître l'ensemble des indicateurs de réalisation de manière à bien comprendre le résultat d'apprentissage. Ils peuvent aussi élaborer leurs propres indicateurs pour satisfaire aux besoins des élèves. Ces indicateurs doivent respecter le résultat d'apprentissage.

Exemple provenant du programme d'études de 1^{re} année d'immersion française :

RAG : Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

RAS : 1CO.1 Gérer son écoute pour répondre à ses besoins d'information et divertissement

Indicateurs de réalisation :

L'élève peut :

- Se préparer à l'écoute en contribuant, **avec soutien**, à la co-construction de critères de réussite
- Adopter, **avec soutien**, des stratégies d'écoute active
- Cerner, **avec soutien**, l'intention de la situation d'écoute

² Tiré du *Programme d'études de la Saskatchewan, La mise à jour des programmes expliquée – Comprendre les résultats d'apprentissage*. 2010.

Travailler avec les RAS

L'élaboration des RAS est basée sur la taxonomie de Bloom. Celle-ci :

- ❖ apporte un langage commun à la conception des attentes d'apprentissage qui facilite la communication entre professionnels;
- ❖ assure l'harmonisation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation;
- ❖ permet d'établir un continuum dans l'acquisition de connaissances et dans le développement d'habiletés cognitives de plus en plus complexes.

Dimension des processus cognitifs					
Mémorisation (plus bas niveau de savoir)	Compréhension	Application	Analyse	Évaluation	Création (plus haut niveau de savoir)
<i>Faire appel aux connaissances antérieures.</i>	<i>Déterminer le sens de messages oraux, écrits ou graphiques.</i>	<i>Suivre une procédure pour exécuter une tâche.</i>	<i>Désassembler un tout et déterminer comment ses éléments sont liés les uns aux autres.</i>	<i>Porter un jugement en utilisant des critères et des normes.</i>	<i>Assembler des éléments pour en faire un tout cohérent ou fonctionnel selon un nouveau modèle ou une nouvelle structure.</i>
Verbes comme : arranger, définir, dupliquer, étiqueter, faire une liste, mémoriser, nommer, ordonner, identifier, relier, rappeler, répéter et reproduire	Verbes comme : classifier, décrire, discuter, expliquer, exprimer, identifier, indiquer, situer, reconnaître, rapporter, reformuler, réviser, choisir et traduire	Verbes comme : appliquer, choisir, démontrer, employer, illustrer, interpréter, pratiquer, planifier, schématiser, résoudre, utiliser et écrire	Verbes comme : analyser, estimer, calculer, catégoriser, comparer, contraster, critiquer, différencier, discriminer, distinguer, examiner, expérimenter, questionner, tester et cerner	Verbes comme : arranger, argumenter, évaluer, rattacher, choisir, comparer, justifier, estimer, juger, prédire, chiffrer, élaguer, sélectionner et supporter	Verbes comme : arranger, assembler, collecter, composer, construire, créer, concevoir, développer, formuler, gérer, organiser, planifier, préparer, proposer, installer et écrire

Taxonomie de Bloom révisée (Anderson et Krathwohl, 2011, p. 67-68)

De plus, les résultats d'apprentissage cherchent à amener les élèves à acquérir un ensemble de connaissances **factuelles**, **conceptuelles**, **procédurales** et **métacognitives**. La dimension des connaissances ajoutées au tableau de spécifications indique le genre d'information ciblé.

Afin de mieux comprendre un RAS, il est important de comprendre comment l'apprentissage est représentatif de la **dimension des processus cognitifs** et de la **dimension des connaissances**.

À l'Île-du-Prince-Édouard, on regroupe les six dimensions des processus cognitifs de Bloom en trois niveaux :

Dimensions des connaissances	Dimensions des processus cognitifs			% du programme d'études
	NIVEAU 1 Mémoriser et comprendre	NIVEAU 2 Appliquer et analyser	NIVEAU 3 Évaluer et créer	
<i>La production orale et L'écoute</i>				
<i>La lecture et le visionnement</i>				
<i>L'écriture et la représentation</i>				
<i>La Culture</i>				
<i>Autres outils</i>				

**Les deux dimensions
essentiels de
l'apprentissage**

Dans le tableau de spécifications, les verbes utilisés dans la formulation des RAS déterminent ainsi la dimension des processus cognitifs, tandis que les noms situent les RAS dans la dimension des connaissances.

Dans ce contexte, l'enseignant est amené à équilibrer sa planification en utilisant les tableaux de spécifications inclus dans chaque programme d'études.

Tableau de spécifications partiel tiré du programme d'études de 1^{re} année en immersion

Volet	Dimensions des processus cognitifs						
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Valeur en %
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
Écoute et expression orale			1CO.0	1CO.1	1CO.4	1CO.5	46.7%
			1CO.2	1CO.3	1CO.6		

L'évaluation

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage et d'instruction. Son but principal est d'améliorer et de guider le processus d'apprentissage. Le ministère croit que le rôle de l'évaluation est avant tout de rehausser la qualité de l'enseignement et d'améliorer l'apprentissage des élèves.

L'évaluation doit être planifiée en fonction de ses buts. L'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage ont chacune un rôle à jouer dans le soutien et l'amélioration de l'apprentissage des élèves. La partie la plus importante de l'évaluation est la façon dont on interprète et on utilise les renseignements recueillis pour le but visé.

L'évaluation vise divers buts :

L'évaluation au service de l'apprentissage (diagnostique)

L'évaluation au service de l'apprentissage recueille des données sur l'apprentissage dans le but de guider l'instruction, l'évaluation et la communication des progrès et des résultats obtenus. Elle met en relief ce que les élèves savent et sont en mesure de faire et d'explicitier par rapport au programme d'études.

L'évaluation en tant qu'apprentissage (formative)

Cette évaluation permet aux élèves de prendre conscience de leurs méthodes d'apprentissage (métacognition), et d'en profiter pour ajuster et faire progresser leurs apprentissages en assumant une responsabilité accrue à leur égard.

L'évaluation de l'apprentissage (sommative)

L'évaluation de l'apprentissage est faite à la fin de la période désignée d'apprentissage. Elle sert, en combinaison avec les données recueillies par l'évaluation au service de l'apprentissage, à déterminer l'apprentissage réalisé.

L'évaluation est intimement liée aux programmes d'études et à l'enseignement. En même temps que les enseignants et les élèves travaillent en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études, l'évaluation joue un rôle essentiel en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement, pour aider les élèves à franchir les prochaines étapes, et pour vérifier les progrès et les réalisations. Pour l'évaluation en classe, les enseignants recourent à toutes sortes de stratégies et d'outils différents, et ils les adaptent de façon à ce qu'ils répondent au but visé et aux besoins individuels des élèves.

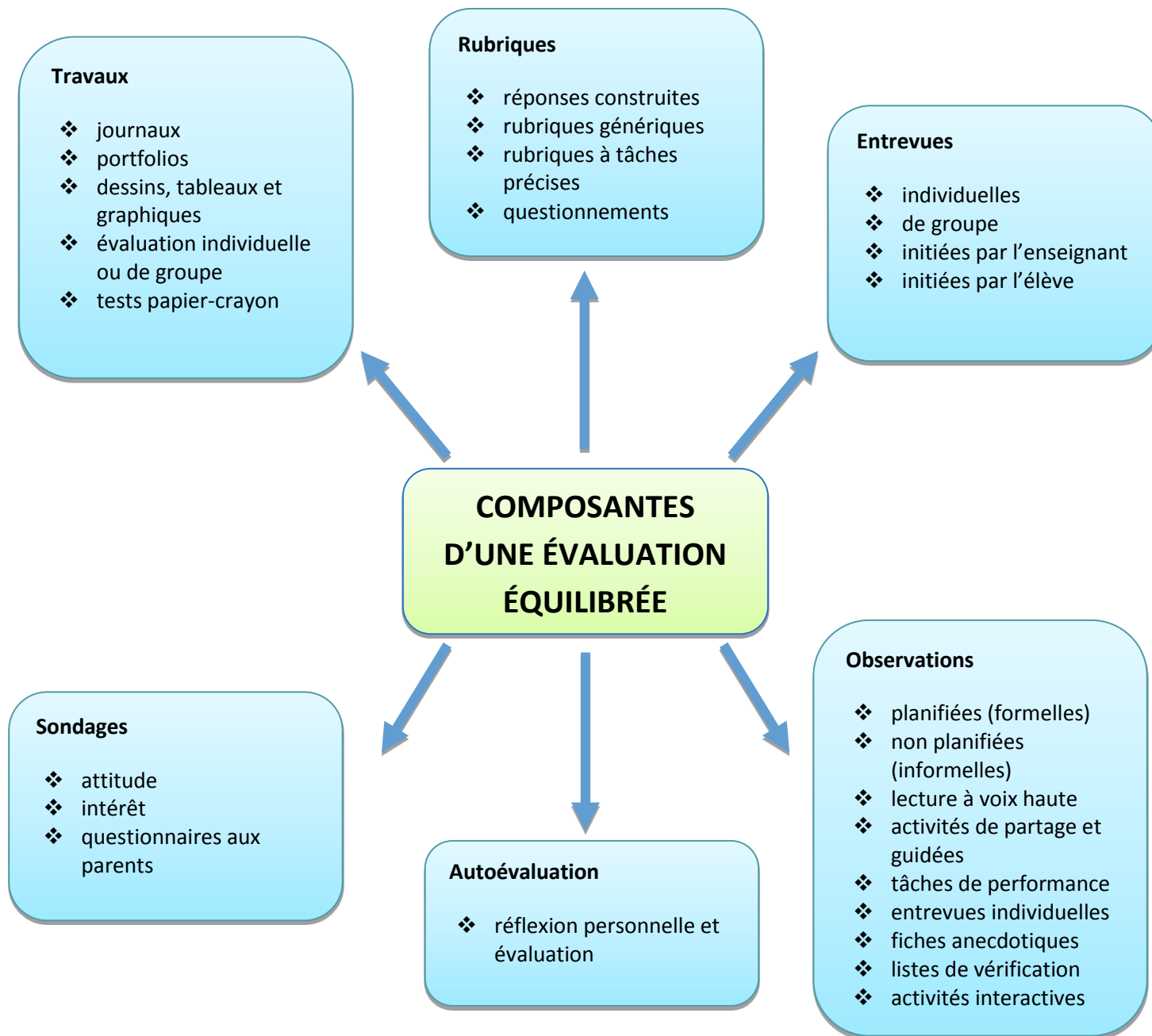
L'atteinte des *compétences transdisciplinaires* est mesurée par l'évaluation au service de l'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage des résultats d'apprentissage élaborés pour chaque cours et programme.

Les recherches et l'expérience démontrent que l'apprentissage de l'élève est meilleur quand :

- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont basés sur des buts d'apprentissage clairs;
- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont adaptés en fonction des besoins des élèves;
- ❖ les élèves participent au processus d'apprentissage (ils comprennent les buts de l'apprentissage et les critères caractérisant un travail de bonne qualité, reçoivent et mettent à profit la rétroaction descriptive, et travaillent pour ajuster leur performance);
- ❖ l'information recueillie au moyen de l'évaluation est utilisée pour prendre des décisions favorisant l'apprentissage continu;
- ❖ les parents sont bien informés des apprentissages de leur enfant et travaillent avec l'école pour planifier et apporter le soutien nécessaire.

Engagement des élèves dans le processus d'évaluation La participation des élèves au processus d'évaluation peut être réalisée de différentes façons :

- ❖ En s'assurant d'exploiter les intérêts des élèves lors des tâches d'évaluation (p. ex. permettre aux élèves de choisir eux-mêmes des textes lors de l'évaluation de compétences en lecture).
- ❖ En présentant aux élèves des occasions de s'autoévaluer.
- ❖ En appliquant le processus de co-construction des critères d'évaluation avec les élèves pour déterminer la qualité d'une habileté ou l'aboutissement de plusieurs habiletés.
- ❖ En utilisant des travaux produits par les élèves (p. ex. copies types dans un continuum) pour illustrer l'étendue du développement des habiletés.
- ❖ En adoptant un langage positif et transparent pour décrire ce que l'élève est capable de faire peu importe le niveau qu'il atteint (p. ex. « L'élève produit et reconnaît un ensemble de mots et de phrases appris par cœur » au lieu de « L'élève ne peut produire que des énumérations de mots et des énoncés tout faits »).



Sensibilisation à la diversité³

La diversité est définie comme la présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les dimensions de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, à l'identité sexuelle et à l'expression de l'identité sexuelle, à la langue, aux capacités physiques et intellectuelles, à la race, à la religion, au sexe, à l'orientation sexuelle et au statut socioéconomique.

Un climat scolaire (milieu et relation d'apprentissage dans une école) est dit positif lorsque tous les membres de la communauté scolaire se sentent dans un milieu sécuritaire, inclusif et tolérant. De plus, ses membres ont le rôle de promouvoir des comportements et des interactions positifs. Les principes de l'équité et de l'éducation inclusive sont intégrés dans un milieu d'apprentissage dans le but de contribuer à un climat scolaire positif et à une culture de respect mutuel.

De nombreux facteurs influent sur le développement scolaire et social de chaque enfant, et les enseignants ont la responsabilité de valoriser l'identité de chacun dans leur pédagogie (planification, tâches, stratégies, évaluation et choix de mots) et d'assurer sa réussite. Au sein de cette communauté, élèves et enseignants, conscients de cette diversité, peuvent comprendre des points de vue et des expériences variés et teintés de leurs traditions, de leurs valeurs, de leurs croyances et de leur individualité et s'exprimer sur ceux-ci.

Voici quelques autres facteurs auxquels il est important de prêter attention :

L'identité bilingue

Pour l'élève en immersion, la langue française est à la fois un outil d'apprentissage, un mode d'interaction et un véhicule riche de culture.

De par sa relation avec la langue française, les gens qui la parlent et les cultures francophones qu'il rencontre, l'élève prend conscience de l'apport culturel et linguistique de cette langue d'apprentissage à son développement personnel, académique et social. De par ce processus, il reconnaît que la langue et la culture sont une valeur ajoutée à sa vie.

Parce que son identité se développe tout le long de sa vie, l'élève, au fil de ses apprentissages, découvre l'importance grandissante de l'immersion sur son devenir. Ceci l'entraîne à modifier ses comportements, et à agir, à penser et à s'exprimer en fonction des idées et des perspectives divergentes qu'il développe. Cette prise de conscience l'oblige à faire appel à des stratégies métacognitives et socioaffectives pour comprendre comment l'apprentissage de la langue française influence et transforme son identité. L'élève, se donnant le droit à l'exploration et à la prise de risques, s'engage dans cette transformation et trouve ainsi sa place unique dans le monde.

³ L'information contenue dans cette section est tirée du document intitulé *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, 2014.

La diversité culturelle

L'ensemble des idées, des croyances, des valeurs, des connaissances, des langues et des mœurs d'un groupe de personnes qui ont un certain patrimoine historique en commun.

La disparité sociale

L'écart qui existe entre catégories sociales ou entre régions et qui crée une situation de déséquilibre.

Les croyances et la religion

La croyance est définie comme « un système reconnu et une confession de foi, comprenant à la fois des convictions et des observances ou un culte », qui est « sincère » et qui inclut les systèmes de croyance non-déistes. Les personnes qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse ou qui ne pratiquent aucune religion particulière sont également protégées.

Le milieu familial

L'environnement ou l'espace où évoluent les membres de la famille directe (père, mère, frères, sœurs) et dans certains cas, la famille étendue (beaux-parents, belles-sœurs, beaux-frères, grands-parents habitant sous le même toit).

L'orientation et l'identité sexuelles

Le fait qu'une personne soit attirée sexuellement par une personne du même sexe, de l'autre sexe ou des deux sexes. L'identité sexuelle est la façon dont les personnes expriment leur identité sexuelle aux autres. L'expression de l'identité sexuelle d'une personne est souvent fondée sur un concept social du genre, qui découle soit de stéréotypes masculins, soit de stéréotypes féminins. Toutefois, certaines personnes, qui se perçoivent comme n'étant ni homme ni femme, mais une combinaison des deux genres, ou encore comme n'ayant pas de genre, choisissent d'exprimer leur identité au moyen de modèles de genres différents, unissant des formes d'expression masculines et féminines.

Les besoins particuliers (physiques ou émotionnels)

Les élèves aux besoins particuliers (physiques ou émotionnels) regroupent une grande variété d'élèves qui font face, de manière générale, à des défis différents de ceux de la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils ont un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages.⁴

⁴ http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf

La différenciation

Parce qu'il n'y a pas d'élèves qui progressent à la même vitesse, apprennent en même temps, possèdent les mêmes comportements ou motivations pour atteindre les mêmes buts, les enseignants doivent être préparés aux exigences de classes hétérogènes et adapter les contextes d'apprentissage de manière à offrir du soutien et des défis à tous les élèves. Ils doivent utiliser avec souplesse le continuum des énoncés des RAS de manière à planifier des expériences d'apprentissage visant le succès de chacun des élèves. Pour ce faire, les enseignants font appel à un enseignement explicite s'appuyant sur des stratégies efficaces et variées, ainsi que sur l'utilisation de ressources diversifiées pertinentes pour les élèves, le contenu et le contexte. L'utilisation de pratiques d'évaluation diversifiées offre également aux élèves des moyens multiples et variés de démontrer leurs réalisations et de réussir.

Pour reconnaître et valoriser la diversité chez les élèves, les enseignants doivent envisager des façons :

- ❖ de donner l'exemple par des attitudes, des actions et un langage inclusifs qui appuient tous les élèves;
- ❖ d'établir un climat et de proposer des expériences d'apprentissage affirmant la dignité et la valeur de tous les élèves;
- ❖ d'adapter l'organisation de la classe, les stratégies d'enseignement, les stratégies d'évaluation, le temps et les ressources d'apprentissage aux besoins des élèves et de mettre à profit leurs points forts;
- ❖ de donner aux élèves des occasions de travailler dans divers contextes d'apprentissage, y compris des regroupements de personnes aux aptitudes variées;
- ❖ de relever la diversité des styles d'apprentissage des élèves et d'y réagir;
- ❖ de mettre à profit les niveaux individuels de connaissances, de compétences et d'aptitudes des élèves;
- ❖ de concevoir des tâches d'apprentissage et d'évaluation qui misent sur les forces des élèves;
- ❖ de veiller à ce que les élèves utilisent leurs forces comme moyens de s'attaquer à leurs difficultés;
- ❖ d'utiliser les forces et les aptitudes des élèves pour stimuler et soutenir leur apprentissage;
- ❖ d'offrir des pistes d'apprentissage variées;
- ❖ de souligner la réussite des tâches d'apprentissage que les élèves estimaient trop difficiles pour eux.

L'ORIENTATION DU PROGRAMME D'IMMERSION EN FRANÇAIS

Un aperçu conceptuel de l'immersion

« Les classes immersives s'adressent [...] aux enfants qui ont l'anglais ou une autre langue que le français comme langue maternelle, et qui sont disposés à faire en français une bonne partie de leurs études, avec l'accord de leurs parents. Il ne s'agit donc pas d'un cours de français proprement dit, mais d'un programme d'études où sont enseignées en cette langue diverses matières : mathématiques, sciences humaines, arts et éducation physique, par exemple. L'objectif est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue classique. » (Rebuffot, p. 51-52) L'immersion fait de la langue française à la fois l'objet et le véhicule d'apprentissage; elle facilite l'intégration des matières et des compétences.

Les principes directeurs de l'apprentissage du français en immersion

Pour donner un visage à cette définition et expliciter les conditions nécessaires pour faire de l'immersion un succès, les auteurs de ce programme d'études ont choisi de partager les principes de base suivants : ceux-ci proviennent de la recherche effectuée en didactique des langues secondes. Elle porte sur l'acquisition d'une deuxième langue, les pratiques pédagogiques efficaces, les expériences d'apprentissage signifiantes et la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.

Les élèves apprennent mieux la langue cible :

- ***Quand l'environnement favorise la prise de risques***

Quelle que soit la situation d'apprentissage, l'enseignant doit s'assurer de créer un environnement qui favorise la prise de risques et où la correction des erreurs est considérée comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage.

- ***Quand la langue est considérée comme un outil de communication***

Dans la vie quotidienne, toute communication a un sens et un but : se divertir, se documenter, partager une idée ou une opinion, chercher à résoudre des problèmes ou des conflits. Il doit en être ainsi de la communication dans le cadre des situations d'apprentissage proposées en salle de classe. Pour que la langue devienne un outil efficace de communication, il est essentiel que le français soit la seule langue de communication dans la salle de classe.

- ***Quand ils ont de nombreuses occasions d'utiliser la langue, en particulier en situation d'interaction***

Il faut que les élèves aient de nombreuses occasions de s'exprimer tout au long de la journée, que ce soit dans un contexte spontané ou structuré.

- ***Quand ils ont de nombreuses occasions de réfléchir à leur apprentissage***

Les situations d'apprentissage doivent être destinées à faire prendre conscience à l'élève des stratégies dont il dispose pour comprendre et utiliser sa langue seconde.

- ***Quand ils ont de nombreuses occasions d'utiliser la langue française comme outil d'approfondissement de la pensée***

Les situations d'apprentissage doivent permettre aux élèves de développer une compétence langagière qui leur permet de toujours s'exprimer en français quand ils observent, explorent, résolvent des problèmes, réfléchissent et intègrent à leurs connaissances de nouveaux renseignements sur les langues et sur le monde qui les entoure. Afin d'atteindre une compétence langagière approfondie, il ne suffit pas de se limiter aux premiers niveaux du domaine cognitif de la taxonomie de Bloom révisée (mémoriser, comprendre, appliquer), mais de continuer à progresser dans ses processus mentaux en échafaudant les prochains niveaux du domaine cognitif (analyser, évaluer, créer).

- ***Quand les situations leur permettent de faire appel à leurs connaissances antérieures***

Quand les élèves ont l'occasion d'activer leurs connaissances antérieures et de lier leur vécu à la situation d'apprentissage, ils font des liens et nourrissent leur répertoire de stratégies pour soutenir leur compréhension et pour faciliter l'accès aux nouveaux concepts.

- ***Quand les situations d'apprentissage sont signifiantes et interactives***

Quand les élèves participent à des expériences signifiantes, dans lesquelles il y a une intention de communication précise et un contexte de communication authentique, ils se sentent engagés dans leur apprentissage et font plus facilement le transfert de leurs acquis linguistiques à d'autres contextes.

- ***Quand les élèves sont exposés à d'excellents modèles langagiers***

Il est primordial que l'école permette aux élèves d'entendre la langue française et de la lire le plus souvent possible, et il est également primordial qu'ils soient exposés à un très bon modèle. C'est ainsi que le rôle de l'enseignant comme modèle langagier dans ce contexte est très important. L'enseignant se doit de toujours parler en français et de démontrer un excellent niveau de langue. (Adapté du programme de maternelle – Immersion, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2015)

La pédagogie immersive

La pédagogie dans les classes d'immersion est basée sur le principe que tout élève doit participer activement à son apprentissage. L'élève est encouragé à interagir, à interpréter le sens des messages et à mettre en œuvre des stratégies de communication en français, à l'oral comme à l'écrit, et ce, dans toutes les disciplines. Il doit apprendre à réagir de façon critique et à penser de façon créative par rapport au monde qui l'entoure. Pour ce faire, il doit expérimenter avec la langue et la manipuler de façon à pouvoir transmettre ses idées. L'équilibre entre la langue et le contenu se maintient grâce aux situations de communication authentiques qui lui sont présentées.

L'approche expérientielle-communicative

Les élèves sont placés dans des situations de communication authentiques qui leur permettent de communiquer leur vécu, leurs intérêts, leurs opinions et leurs sentiments. L'accent est mis surtout sur la communication du message, et l'élève a l'occasion de s'exprimer sans contrainte pour faire connaître ses idées.

Cette approche prend le plus souvent la forme d'échanges entre les élèves, et entre l'élève et l'enseignant. Cependant, les échanges gagnent à s'étendre à la communauté extérieure et, ainsi, aux situations de vie réelles.

Les contenus d'apprentissage s'enseignent de façon intégrée dans des situations d'apprentissage reliées aux disciplines scolaires et autres. Les élèves participent activement au processus d'apprentissage de la langue et sont incités à construire leurs savoirs en négociant le sens des messages reçus et produits. C'est ainsi qu'ils sont invités à manipuler des idées parallèlement avec les concepts de la langue même, et ce, dans des activités signifiantes qui favorisent un emploi authentique de la langue.

* L'approche expérientielle-communicative n'exclut pas la précision de la langue et l'acquisition, par l'élève, des mécanismes de la langue. On peut en effet combiner cette approche avec une démarche analytique qui permet à l'élève de réfléchir au fonctionnement de la langue. Dans une telle perspective, l'accent mis sur les mécanismes de la langue est toujours subordonné au sens du message. C'est donc dans un contexte réel et significatif, de façon intégrée et non par des exercices isolés, que l'élève apprend la langue et ses mécanismes.

(Tiré de francisatation.cmec.ca/inc/info/approchecomcommunicative.htm)

L'approche stratégique-constructiviste

L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'élève est actif dans la construction de son savoir. L'élève traite l'information, c'est-à-dire qu'il l'observe, l'explore, la découvre, l'analyse, l'évalue et réalise une création à partir d'elle. Il établit des liens entre les nouvelles connaissances et ses connaissances/expériences antérieures. Il organise ses connaissances en réseaux qui favorisent l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances. Ainsi, il est en mesure de transférer ce qu'il a appris dans d'autres situations.

Dans un premier temps, les élèves construisent la situation d'apprentissage. Ils posent des questions, s'appuient sur leurs connaissances/expériences antérieures, anticipent le déroulement des apprentissages et leur rôle, se font une représentation, et se construisent une perception positive du sens des apprentissages.

Dans un deuxième temps, les élèves accomplissent des tâches liées aux apprentissages à réaliser. Ils observent, explorent, découvrent, discutent, négocient, sollicitent des rétroactions, traitent l'information et produisent.

Dans un troisième temps, les élèves partagent les tâches (créations) réalisées et célèbrent les apprentissages accomplis, font un retour sur le processus d'apprentissage et réinvestissent, dans d'autres situations d'apprentissage, les connaissances, les habiletés, les stratégies et les attitudes acquises.

(Tiré de <http://francisatation.cmec.ca/inc/info/approchestrategique.htm>)

L'approche actionnelle

L'approche actionnelle part de la prémisse que la communication est une activité sociale. Dans ce contexte, on considère les apprenants comme des acteurs sociaux qui doivent accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés. Les élèves acquièrent de nouvelles compétences et stratégies pour gérer leur usage de la langue et pour communiquer efficacement. La tâche sociale exige des élèves une connaissance des compétences langagières qui leur permettront de communiquer dans un but précis. Enfin, les élèves ont l'occasion de réfléchir à leurs apprentissages et de développer ainsi un sentiment d'accomplissement et « d'être capables » en français.

L'approche intégrée en immersion (Roy Lyster, 2016)

L'approche intégrée en immersion est basée sur la théorie d'une pratique langagière signifiante et contextualisée. Elle est constituée de deux catégories distinctes, soit **l'approche réactive** et **l'approche proactive**.

L'APPROCHE RÉACTIVE

L'approche réactive permet aux enseignants de profiter des échanges sur n'importe quel contenu disciplinaire ou thématique pour intégrer l'apprentissage de la langue.

Trois interventions sont privilégiées :

- L'étayage (un soutien qui permet à l'élève de dépasser ce qu'il pourrait faire seul) pour soutenir la compréhension et la production;
- Le questionnement pour faciliter la production et pour augmenter la quantité et la qualité des interactions;
- La rétroaction corrective pour amener l'élève à négocier la forme ou le sens de la langue.

L'étayage

Deux grands types d'étayage peuvent aider à soutenir l'élève dans son apprentissage :

L'étayage de la compréhension	Appui temporaire pour permettre aux élèves d'accéder à la langue seconde
L'étayage de la production	Appui pour favoriser la production authentique lors de situations d'apprentissage

Le questionnement

Lors du questionnement, il est fortement suggéré de ne pas s'en tenir seulement à une séquence simple d'initiation, de réponse et d'évaluation de la réponse donnée, mais d'aller au-delà de ce questionnement de base pour encourager les élèves à approfondir leur compréhension et à élever le niveau du langage utilisé pour s'exprimer. Trois types de questions efficaces sont recommandés :

La demande d'élaboration	« <i>Peux-tu me parler un peu plus de... ?</i> »
La demande de justification	« <i>Pourquoi penses-tu cela ?</i> »
La demande d'explication	« <i>Qu'est-ce que cela veut dire... ?</i> »

* Il est aussi recommandé de favoriser le dialogue en posant des questions ouvertes qui portent sur les opinions et les justifications.

La rétroaction corrective

La rétroaction corrective se définit par le moyen que prend l'enseignant pour aider l'élève à se corriger lorsqu'il fait une erreur langagière en contexte de communication. On peut établir six types de rétroaction corrective :

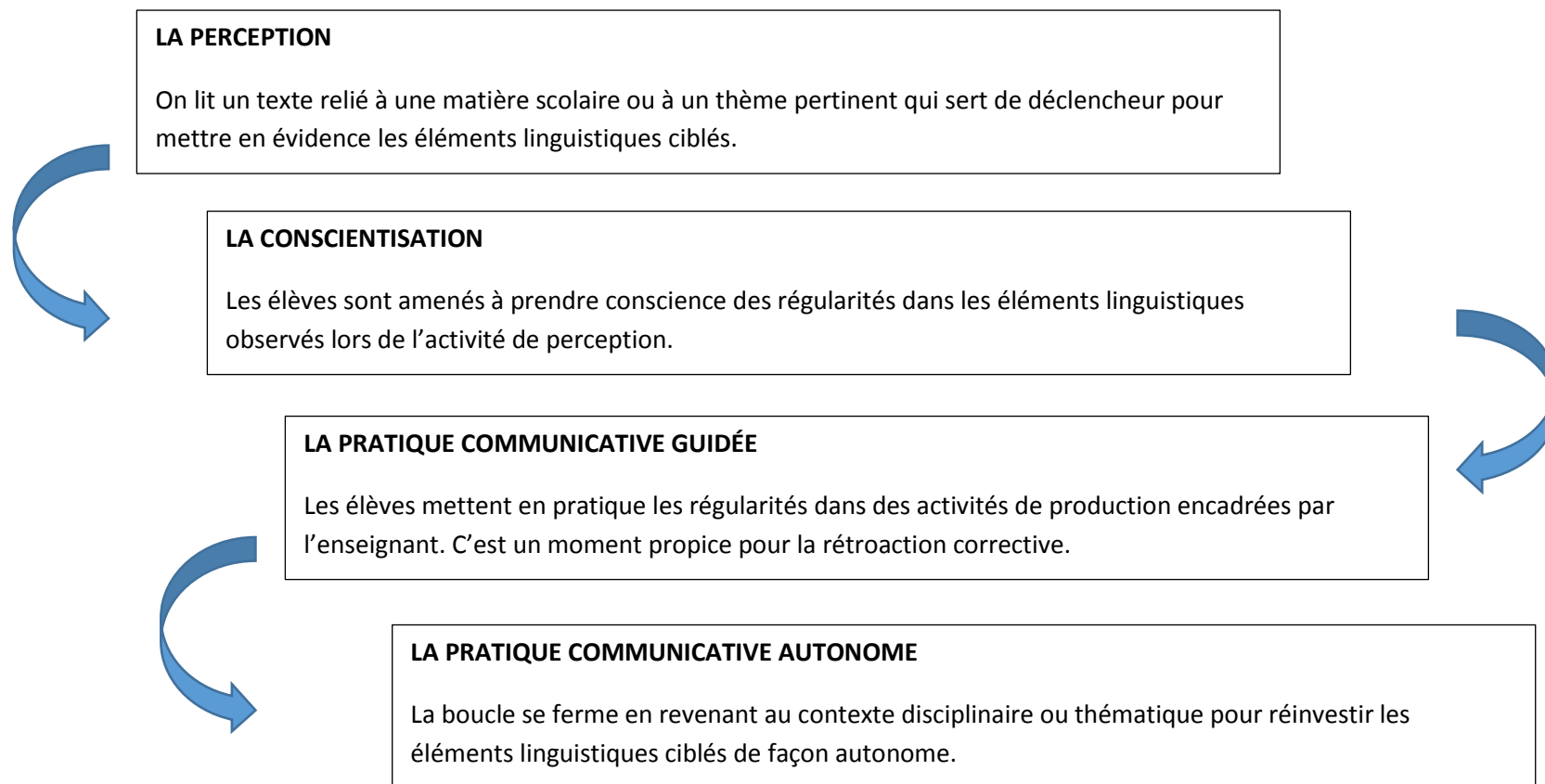
	Correction explicite	On fournit à l'élève la forme correcte tout en lui indiquant qu'il y a eu une erreur.
	Reformulation	On reformule l'énoncé de l'élève en éliminant l'erreur.
INCITATIONS	Demande de clarification	En se servant de phrases telles que <i>Pardon?</i> et <i>Je n'ai pas compris.</i> , on fait semblant de ne pas avoir compris.
	Répétition de l'erreur	On répète la structure fautive de l'élève en modifiant son intonation comme si l'on questionnait l'exactitude de son énoncé.
	Indice métalinguistique	On fait un commentaire ou on pose une question qui souligne un problème dans l'énoncé. Exemple : <i>Est-ce qu'on dit « le éléphant »?</i>
	Sollicitation	On essaie de solliciter la forme correcte par des questions ou un début de phrase à compléter.

* Les deux premiers types de rétroaction corrective sont à privilégier lorsqu'il s'agit d'un phénomène langagier pas encore acquis. Les incitations sont à privilégier lorsqu'il s'agit de phénomènes déjà appris, mais qui ne sont pas encore devenus des automatismes et qui exigent de la réflexion pour trouver la forme correcte.

(Adapté de *Vers une approche intégrée en immersion*, Roy Lyster, Les Éditions CEC, Anjou, Québec, 2016)

L'APPROCHE PROACTIVE

Une approche intégrée proactive implique le travail de la langue dans toutes les matières. Il importe de trouver des textes ou des situations ou thèmes pertinents reliés à la matière scolaire qui permettent à l'enseignant de mettre en valeur les éléments linguistiques ciblés. L'approche suit normalement la séquence présentée ci-dessous afin de bien étayer l'apprentissage des élèves tout en maintenant l'équilibre entre le contenu et les aspects de la langue.



Lorsqu'on porte attention explicitement à la langue pendant l'enseignement des matières scolaires, les compétences linguistiques s'améliorent. Les enseignants doivent prendre des décisions tous les jours pour maximiser l'apprentissage de la langue autant que du contenu disciplinaire. Pour entreprendre ce processus, les enseignants doivent concevoir des activités dans un contexte signifiant et déterminer simultanément les buts d'apprentissage reliés à un élément linguistique ainsi que des buts d'apprentissage reliés à la matière scolaire.

(Adapté de *La langue au cœur du programme d'immersion française : Une approche intégrée dans la pédagogie immersive*, Éducation et Enseignement supérieur, Manitoba, 2016, et de *Vers une approche intégrée en immersion*, Roy Lyster, Les Éditions CEC, Anjou, Québec, 2016)

Un programme de littératie équilibré et efficace

Un programme de littératie équilibré et efficace se caractérise par une synergie entre tous les aspects de la communication orale et écrite; p. ex. : communication orale, écoute, lecture, écriture et visionnement. [...]

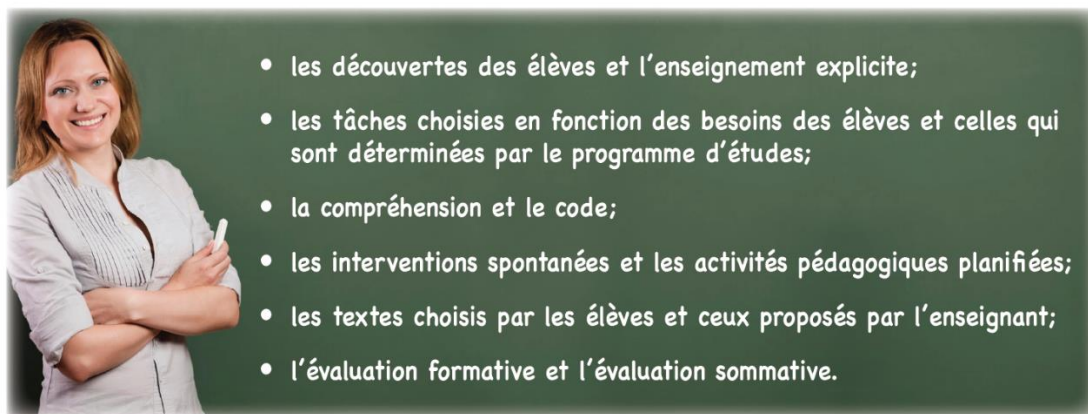
Il se caractérise également par un **équilibre** entre les situations d'enseignement et les situations d'apprentissage :

- Modélisation et enseignement explicite [...]
- Pratique [...]
- Rétroaction [...]

Les choix quant à ce que nous modelons, enseignons et offrons comme pratique doivent être éclairés, d'une part, par le programme d'études et, d'autre part, par les besoins de nos élèves. [...]

Un programme de littératie équilibré se caractérise aussi par un équilibre entre les différentes pratiques pédagogiques : les pratiques qui favorisent l'intégration des matières (apprentissage par projets, enquêtes, enseignement par thèmes); les pratiques orientées vers l'interaction entre pairs (apprentissage coopératif, cercles de lecture, etc.); les pratiques axées sur un enseignement explicite, direct ou la structuration des apprentissages. (Giasson, 2003 et 2011) [...]

Pour résumer, nous nous reportons aux ouvrages de Jocelyne Giasson (2003, 2011) qui traitent d'un équilibre entre :



Giasson nous rappelle cependant que, dans cette perspective, pour offrir un enseignement équilibré, il ne s'agit pas de consacrer le même temps à toutes les activités ni de passer systématiquement d'un type d'activité à un autre, mais plutôt d'assurer une harmonie entre les besoins des élèves et le soutien qui leur est offert. [...]

(Tiré de **Pratiques pédagogiques efficaces en littératie, Continuum pour l'enseignant à l'élémentaire**, 2015)

Un modèle de transfert graduel de la responsabilité

Selon le modèle de transfert graduel de la responsabilité, l'enseignant agit d'abord en tant que modèle en expliquant à voix haute les connaissances qu'il veut solliciter chez l'élève lors de l'exécution d'une tâche. Puis, il diminue un peu son soutien en laissant place à un enseignement partagé pendant lequel l'élève participe à la leçon avec son appui. Ensuite, il passe à la pratique guidée pendant laquelle il aide l'élève par ses questions et son appui à mettre en pratique ses nouvelles compétences. Enfin, lorsque l'élève devient plus compétent, l'enseignant valide ses initiatives lors de la pratique autonome. La rétroaction est une démarche par laquelle l'enseignant amène l'élève à réfléchir à son travail. Elle peut se faire tout au long du processus et permet aussi de déterminer de nouveaux objectifs d'apprentissage.



L'apprentissage par l'enquête

Quoi?

L'apprentissage par l'enquête est une approche pédagogique qui met l'élève au centre de son apprentissage. Il fait appel à la curiosité naturelle de l'apprenant et favorise un environnement où l'élève est encouragé à explorer, à éprouver ses idées, à redéfinir ses questions, à collaborer et à communiquer. L'apprentissage mutuel dans une communauté d'apprenants est au cœur du processus.

Pourquoi?

L'élève qui devient bâtisseur de ses propres savoirs sera en mesure de participer pleinement dans un monde qui change perpétuellement, et ce, à un rythme accéléré. **La pédagogie de l'enquête** fait appel à plusieurs compétences reconnues comme essentielles au XXI^e siècle : la résolution de problèmes, la communication, la collaboration, l'innovation, la pensée critique, etc.

Tous les élèves peuvent contribuer au processus de l'enquête en tant que membres d'une communauté d'apprenants. Le caractère interdisciplinaire du processus favorise à la fois l'intégration des contenus disciplinaires et l'apprentissage de la langue.

Au centre de l'expérience d'apprentissage vécue par les élèves se trouvent le sens de l'exploration, le questionnement, l'observation, l'analyse, l'évaluation, la déduction, la synthèse et la découverte de nouvelles idées.

Quand?

Une enquête authentique peut partir de questions spontanées de la part des élèves. Il va sans dire qu'on ne peut toutefois pas lancer une enquête à tout moment. Cependant, en tenant compte des questions des élèves qui présentent un potentiel d'enquête, l'enseignant sera en mesure de réintroduire ces questions à des moments opportuns. De même, rien n'empêche l'enseignant de déclencher une enquête en posant une question reliée au curriculum de n'importe quelle discipline scolaire. Ce qui compte, c'est que les élèves soient engagés dans le processus et que la question de départ fasse germer d'autres questions. Cela étant dit, il faut reconnaître que tous les concepts à enseigner ne se prêtent pas à une approche fondée sur l'enquête. Certains se prêtent mieux à un enseignement explicite suivi d'un étayage plus graduel. C'est alors qu'il faut choisir judicieusement les moments propices pour lancer le processus de l'enquête. Plusieurs compétences langagières s'intègrent naturellement au processus de l'enquête, mais d'autres auront besoin d'être ciblées et mises sous la loupe d'un enseignement plus explicite avant d'être remises en contexte.

Comment?

L'enseignant joue un rôle important tout au long du processus, d'une part, en modélisant les attentes en ce qui a trait au comportement attendu (par exemple, comment remettre en question une idée tout en faisant preuve de respect) et, d'autre part, en montrant aux élèves comment faire avancer leurs idées en suivant la démarche de l'enquête. L'enseignant tirera profit d'une profonde connaissance de son curriculum. Cela demande une capacité d'adaptation aux besoins d'apprentissage des élèves, et l'habileté de percevoir et de tisser les liens possibles avec le curriculum. En se servant du procédé de réflexion guidée, l'enseignant pourra réagir aux questions des élèves en ciblant et en dirigeant celles qui se prêtent aux attentes du curriculum et en recadrant certaines pour qu'elles mènent à une enquête riche et pertinente. L'enseignant qui fait preuve de souplesse saura quand intervenir et comment le faire pour faire avancer les élèves dans leur enquête.

En envisageant les apprentissages de façon intégrative, les élèves seront davantage en mesure de voir les liens entre les diverses disciplines et éprouveront un besoin d'accéder aux compétences nécessaires pour communiquer leurs idées et pour mener leur quête à fond. De cette façon, l'apprentissage par enquête favorise le développement d'habiletés langagières telles que la communication orale, la lecture et l'écriture, et ce, dans des situations d'apprentissage authentiques où les idées des élèves sont valorisées.

(Adapté de **L'apprentissage par l'enquête, Accroître sa capacité**, Série d'apprentissage professionnel, Division du rendement des élèves pour soutenir le leadership et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles de l'Ontario, 2013)

La pédagogie du jeu

Les bénéfices du jeu

Le jeu n'est pas un simple acte de plaisir pour l'enfant, mais le moteur de son développement. (Ferland, 2005).

Grande pédagogue de la petite enfance, Pauline Kergomard, dont la célèbre citation « Le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie » continue à inspirer les modèles en vigueur dans les centres de la petite enfance et dans les classes de maternelle et du primaire.

Alors que l'enfant continue à développer ses capacités langagières en jouant, il renforce également ses compétences transdisciplinaires, qui serviront à améliorer son apprentissage futur :

- son développement personnel et social
- sa persévérance
- son engagement
- sa capacité en matière de résolution de problèmes
- sa pensée critique
- sa créativité
- sa capacité en matière de prise de décisions

Les nombreux avantages du jeu sur le développement cognitif, physique, émotionnel et social sont bien documentés, en particulier en ce qui se rapporte aux phases de développement de la petite enfance.

Les phases du jeu selon l'âge

Il existe différentes phases de développement du jeu telles que définies par divers chercheurs, dont Piaget qui décrit les trois suivantes :

Sensorimoteur (exploratoire) – 0 à 2 ans	<ul style="list-style-type: none">• L'enfant découvre son corps et les objets qui l'entourent• Il présente des comportements réflexes et répète souvent les mêmes actions• Il commence à comprendre les relations de cause à effet
Symbolique – 2 à 6 ans	<ul style="list-style-type: none">• L'enfant aime jouer à faire semblant• Il invente des jeux mentaux, des codes secrets, etc.• Le jeu de rôle et les jeux imaginaires sont au premier plan
Jeux incorporant les règles – 6 à 10 ans	<ul style="list-style-type: none">• L'enfant participe à des sports d'équipe• Il participe à des activités avec des règles et des objectifs flexibles

PATRY, Audrey, et Julie GOSSELIN. *Jeu : Portail enfance et familles*, Université de Montréal

Jouer selon les règles et développer des compétences linguistiques

Peu de sujets sont au cœur d'autant de recherche dans le domaine de la littératie précoce que celui du rapport entre le jeu et le développement du langage. À la lumière de ces recherches, jouer devrait faire partie de la routine quotidienne de l'enfant!

Il appartient à l'enseignant de s'assurer de rendre l'apprentissage de la langue seconde amusant, stimulant et signifiant pour ses élèves. Il devra consacrer du temps pendant la journée aux activités ludiques qui favorisent les échanges et qui permettent d'acquérir et de mettre à l'essai de nouvelles compétences linguistiques.

La langue est omniprésente dans tous les aspects du jeu. Un certain nombre de fonctions langagières sont utilisées simultanément lors de la planification, de l'exécution et des suites de jeux structurés et partiellement structurés.

Expliquer et justifier	<ul style="list-style-type: none">• Expliquer et justifier le rôle de chaque joueur• Expliquer les règles• Expliquer ou justifier des stratégies
Interpréter	<ul style="list-style-type: none">• Comprendre les règles du jeu• Dire les règles avec ses propres mots• Jouer un rôle
Dessiner et représenter	<ul style="list-style-type: none">• Dessiner ou autrement représenter des environnements dans lesquels jouer
Anticiper	<ul style="list-style-type: none">• Prédire les actions et réactions des autres joueurs
Raconter et relater	<ul style="list-style-type: none">• Raconter les différentes étapes du jeu

Ressources maternelle – Jouer et apprendre : Les jeux à règles, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

La transition de la maternelle à la première année

Selon Bodrova et Leong (2011), le jeu devrait faire partie intégrante de la transition de la maternelle à la première année. Cela permettrait une période de transition plus douce et un meilleur ajustement social/émotionnel ainsi qu'une harmonisation plus naturelle des pratiques pédagogiques entre les deux environnements éducatifs.

Les partisans vygotskiens disent que les jeux de règles peuvent constituer une transition progressive entre le jeu symbolique des jeunes enfants et l'activité d'apprentissage, dite scolarisée, de première année. Ce type de jeu peut favoriser l'autorégulation et donc l'ajustement à un environnement plus structuré.

En effet, Rimm-Kaufman et Pianta (2000) constatent que la transition entre la maternelle et la première année est le résultat d'un processus qui commence en maternelle et qui doit se poursuivre en première année. L'ajustement socioscolaire de l'enfant renvoie à la capacité de l'enseignant de mettre en place des pratiques de transition de qualité afin de soutenir l'enfant où il est dans son développement et d'assurer une progression graduelle.

*DUVAL, Stéphanie. **La transition du préscolaire vers le primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année**, Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec, 2012*

L'intégration des technologies dans la classe d'immersion

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent une gamme d'outils qui peuvent grandement élargir et enrichir les stratégies d'enseignement et appuyer l'apprentissage des enfants du programme d'immersion. Lorsque c'est possible et approprié, l'enseignant devrait favoriser l'utilisation des TIC auprès des élèves pour appuyer et communiquer leurs apprentissages. L'élève peut ainsi développer les habiletés nécessaires à l'utilisation des innovations technologiques et médiatiques et des applications informatisées à des fins de simulation, de production, de présentation ou de communication. L'enseignant peut utiliser les outils et les ressources des TIC dans son enseignement en salle de classe et concevoir des activités qui répondent aux divers besoins des élèves. Il faut cependant que l'enseignant soit vigilant dans sa sélection d'activités pour ne retenir que celles qui favorisent le raisonnement et les habiletés supérieures de la pensée.

(Adapté du **Programme de la maternelle et du jardin d'enfants**, 2016, Ontario)

Les tableaux suivants présentent les compétences en TIC que l'élève devrait pouvoir démontrer : le premier est un continuum de la 4^e à la 6^e année, et le deuxième fait appel au niveau développemental approprié selon le niveau visé.



Activités et concepts technologiques

Les élèves font preuves d'une bonne compréhension des concepts, des systèmes et des activités technologiques.

Compétences essentielles

Repérer les applications sur un ordinateur réseau et montrer comment y avoir accès

Outils numériques

Utiliser les outils numériques pour le programme d'études (p. ex. appareil photo numérique, enregistreur vocal, technologies interactives, sondes/capteurs numériques, dispositifs portatifs)



Aisance en recherche et information

Les élèves utilisent la technologie appropriée pour recueillir, évaluer et utiliser les données ou l'information, et planifier et mener une recherche ou une interrogation.

Recherche et traitement de l'information

Localiser et organiser l'information de sources premières appropriées et crédibles (p. ex. entrevues, journaux, sondages et enquêtes) et de sources secondaires (p. ex. encyclopédies en ligne, bases de données du site Web d'une bibliothèque scolaire)

Utilisation éthique de l'information

Utiliser la recherche pour préparer des projets originaux et citer les sources



Réflexion critique et résolution de problèmes

Les élèves réfléchissent de façon critique pour gérer les projets, solutionner les problèmes et prendre des décisions éclairées en utilisant les ressources et les outils numériques appropriés.

Gestion de projet

Respecter un plan de projet illustré pour élaborer une solution ou mener à bien un projet

Sélection de la technologique

Observer les technologies et repérer celles qui sont appropriées à une fin particulière

Simulation et jeux informatiques

Participer à une simulation ou à jeu numérique pour explorer les concepts ou préciser les résultats (p. ex. ressources d'apprentissage interactives de la BREO, site Lego Crickets)



Communication et collaboration

Les élèves travaillent en coopération et utilisent les médias et l'environnement numériques pour appuyer l'apprentissage individuel et contribuer à l'apprentissage des autres.

Collaboration en ligne

Observer un environnement en ligne modélisé (p. ex. courriel, tribunes en ligne, mondes virtuels, conférences vidéo/Web)

Apprentissage en ligne

Utiliser l'apprentissage électronique pour appuyer et élargir l'apprentissage (p. ex. système de gestion de l'apprentissage)



Citoyenneté numérique

Les élèves comprennent les enjeux humains, culturels et sociétaux liés à la technologie et ont un comportement licite, éthique et sécuritaire.

Droits et responsabilités numériques

Préciser l'usage de Creative Commons et partager les icônes

Étiquette et sûreté numériques

Observer et reconnaître les communications en ligne respectueuses et responsables (p. ex. courriel, tribunes en ligne, réseaux sociaux)

Santé numérique

Reconnaître et appliquer des stratégies pour promouvoir la santé numérique (p. ex. techniques d'utilisation du clavier, positionnement de l'écran, etc.)

Accès numérique

Comprendre et reconnaître l'importance de l'accès électronique pour tous (p. ex. matériels et logiciels de technologie fonctionnelle)



Créativité et innovation

Les élèves témoignent d'une réflexion créatrice, réunissent des connaissances et élaborent des produits et procédés innovateurs à l'aide de la technologie.

Travail créatif

Créer des travaux originaux comme moyens d'expression personnelle ou collective (p. ex. logiciels de dessin, de peinture, d'enregistrement audio, de création cinématographique)

Travail innovateur

Appliquer les connaissances actuelles pour générer des idées, produits ou processus nouveaux.

Continuum des compétences en TIC – Attentes – 1ère année

Activités et concepts technologiques	<p>Compétences fondamentales</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Décrire et montrer comment allumer un ordinateur, ouvrir et fermer une session sur le réseau, ouvrir et fermer des logiciels. <input type="checkbox"/> Décrire le matériel informatique commun (c.-à-d. écran, unité centrale, clavier, souris, imprimante, haut-parleur) <input type="checkbox"/> Utiliser une souris pour cliquer, double-cliquer et surligner du texte <input type="checkbox"/> Observer un processus modélisé de navigation sur Internet ainsi que la déconstruction d'une page Web, et y prendre part (Lancer un navigateur Web, Accéder à des pages Web au moyen d'hyperliens et de signets, Cerner les éléments conventionnels d'une page Web- titre, images, liens et menu ou barre de navigation) <p>Outils numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser des outils numériques aux fins du programme d'études (p. ex. appareil photo numérique, enregistreur)
Aisance en recherche et information	<p>Recherche et traitement de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Participer à des recherches de données-images sous la supervision d'un enseignant au moyen de bases de données et d'encyclopédies en ligne accessibles sur le site Web d'une bibliothèque scolaire <p>Utilisation éthique de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser les citations appropriées
Réflexion critique et résolution de problèmes	<p>Gestion de projet</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observer la saisie d'information dans un repère graphique numérique (c.-à-d. logiciel de cartographie conceptuelle) <p>Sélection de la technologie</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observer les technologies et repérer celles qui sont appropriées à une fin particulière <p>Simulation et jeux informatiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observer la conception d'une simulation ou d'un jeu, et y participer <input type="checkbox"/> Observer le processus de conception et y participer
Communication et collaboration	<p>Collaboration en ligne</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Contribuer à des communications en ligne modélisées et partagées <input type="checkbox"/> Contribuer à des tribunes en ligne en ligne modélisées, partagées et guidées, notamment en y écrivant <p>Apprentissage en ligne</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire l'information affichée (p. ex. calendriers et nouvelles)
Citoyenneté numérique	<p>Droits et responsabilités numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Repérer les licences Creative Commons ainsi que les icônes connexes <p>Étiquette et sûreté numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observer des communications électroniques sûres, responsables et respectueuses <p>Santé numérique</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser le clavier dans une posture appropriée et user de pratiques sécuritaires sur le plan ergonomique <p>Accès numérique</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser les technologies fonctionnelles pour appuyer l'apprentissage des élèves
Créativité et innovation	<p>Travail créatif</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Faire des photographies numériques ou créer des images numériques (p. ex. à l'aide d'un logiciel de dessin ou de peinture) <input type="checkbox"/> Contribuer à la préparation d'un balado en classe ou d'une présentation numérique avec narrateur (p. ex. exposé, création cinématographique ou logiciel d'enregistrement audio) <input type="checkbox"/> Observer le téléversement des créations sur un site de diffusion continue <p>Travail innovateur</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Concevoir des idées, produits ou processus nouveaux à l'aide d'une combinaison de technologies (p. ex. jeu numérique, conte, voyages sur le terrain, mondes virtuels).

La culture en immersion

La dimension culturelle

La culture et le développement de l'identité de l'élève restent au cœur du programme d'immersion. Le programme d'études du français en immersion offre à l'élève l'occasion d'explorer et de mieux comprendre les réalités de sa culture et celles du monde francophone, ainsi que la diversité culturelle qui nous entoure. Par le biais du français, l'élève construit son identité langagière, culturelle et personnelle qui va se renforcer au fil de son apprentissage.

L'objectif de ce programme d'études est de placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui lui permettront d'acquérir les compétences, les connaissances et les stratégies nécessaires pour communiquer et interagir en français de manière efficace et avec confiance. L'élève développe des compétences disciplinaires qui visent à « explorer et réfléchir » ainsi qu'à « créer et communiquer », afin de comprendre le lien entre la langue et la culture.

La sensibilisation à la langue française et aux cultures francophones et leur valorisation jouent un rôle important dans l'enseignement en immersion. L'élève prendra conscience des dimensions sociolinguistiques dans le cadre du programme d'études du français en immersion, afin d'être capable d'évoluer dans différentes situations socioculturelles.

(BC's new curriculum, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique)

L'enseignant, modèle culturel et langagier

L'enseignant est un modèle culturel par excellence dans la vie des élèves. La fierté qu'il démontre pour la culture et pour la langue se transmet naturellement aux élèves. Il est donc important que l'enseignant soit porteur de culture en étant enthousiaste envers l'apprentissage du français et envers l'aspect culturel de la francophonie dans toutes ses variétés. Même s'ils ne sont pas toujours d'origine francophone, les enseignants en immersion se doivent d'avoir une passion d'apprendre la langue et de continuer à améliorer leur connaissance de celle-ci.

(Adapté de *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2017)

La culture de classe

Pour faire de la classe un foyer culturel, il est primordial que la langue d'usage dans la salle soit le français et que des références culturelles soient visibles. Les élèves ont besoin de percevoir la classe comme une communauté d'apprenants dans laquelle ils sont encouragés à prendre des risques en tant qu'apprenants bilingues et où leurs efforts seront valorisés.

(Adapté de *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2017)

La culture d'école

La culture en immersion provient de la synergie entre les diverses cultures francophones auxquelles les élèves sont exposés dans la classe et à l'extérieur de celle-ci ainsi que la culture propre aux élèves mêmes. Cette culture immersive se construit peu à peu, et c'est au moment où l'élève commence à percevoir la langue française comme étant un outil de communication hors de la classe qu'il arrive à comprendre la signification de son identité bilingue. Il est possible et fortement recommandé de créer une culture d'école en saisissant toutes les occasions possibles de souligner la présence de la francophonie dans l'école. En voici quelques exemples :

- Les enseignants en immersion parlent français entre eux et avec les élèves en tout temps.
- D'autres adultes dans l'école sont encouragés à glisser des mots français de temps à autre.
- Il y a beaucoup de livres et de revues de langue française bien en vue dans la bibliothèque et à d'autres endroits dans l'école.
- Les travaux d'élèves en français sont affichés dans l'école.
- Les annonces peuvent être diffusées partiellement en français.
- Il y a des affiches en français dans les couloirs.
- Les locaux dans l'école comportent des enseignes bilingues.
- La musique française peut faire partie de l'ambiance dans l'école.
- On souligne des fêtes importantes pour la francophonie.

(Adapté de *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2017)

Une leçon des peuples autochtones du Canada

Les peuples autochtones de la région atlantique et ceux des autres régions canadiennes peuvent nous en apprendre beaucoup sur la transmission de leurs connaissances et de leurs traditions. Leurs valeurs traditionnelles inspirent des façons d'établir un climat d'entraide, de respect et d'harmonie dans la classe pour arriver à :

- mieux se connaître et s'accepter ainsi que connaître et accepter ceux qui nous entourent;
- acquérir des connaissances sur les peuples autochtones ainsi que comprendre la spiritualité autochtone et la sagesse qui s'y rattache;
- développer l'appréciation artistique et la créativité ainsi qu'alimenter et enrichir la vie culturelle de tous les élèves;
- appuyer les apprentissages sur la nature et les valeurs écologiques;
- intégrer les perspectives et les connaissances autochtones à la pédagogie et à l'apprentissage.

(Adapté de *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2017)

* La sensibilisation aux cultures se fait par l'intermédiaire de toutes les matières. Dans le contexte de chaque discipline scolaire, on peut attirer l'attention sur les traditions, les comportements et les façons de penser liés aux cultures francophones, autochtones ou autres.

* Mise en garde : Il faut faire attention aux stéréotypes culturels, par exemple, que tous les autochtones habitent dans des tipis ou que tous les francophones mangent des mets associés au sirop d'érable. Il faut choisir de préférence des activités authentiques qui reflètent une vision élargie de ce que sont l'histoire et l'évolution d'une culture.

(Adapté de *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2017)

Le temps d'enseignement en immersion

Le programme d'immersion doit permettre aux élèves de s'approprier des structures linguistiques de façon naturelle par l'entremise de diverses situations authentiques. L'apprentissage explicite de la langue ne se fait pas en isolement, mais par le biais des matières qui y sont intégrées dans une planification transdisciplinaire. Tout comme le français est le moyen de communication et le véhicule d'apprentissage des matières, les matières servent de véhicule d'apprentissage de la langue. Cette approche interdisciplinaire permet de faire un apprentissage à la fois spécifique et global. Un aménagement du temps d'enseignement contribue alors, de façon importante, à la qualité de ces apprentissages.

Les allocations de temps recommandées par le Ministère sont énoncées ci-dessous.

Enseignement quotidien en français		
Maternelle	1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année	4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année
90 %, soit 4 h 30 min	90 %, soit 4 h 30 min	65 %, soit 3 h 15 min
Enseignement du français (arts langagiers)		
90 %, soit 4 h 30 min Approche intégrée	45 %, soit 2 h 15 min	25 %, soit 1 h 15 min

Cadre des résultats d'apprentissage

Tableau cumulatif du programme d'immersion en français (1^{re} année)

Domaine d'études : La communication orale
RAG 1 Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes
CO.0 Différencier à l'oral les éléments reliés à la conscience phonologique
CO.1 Gérer son écoute pour répondre à ses besoins d'information et de divertissement
CO.2 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension littérale de messages oraux simples provenant de diverses sources, en faisant preuve d'ouverture et de respect
CO.3 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de messages oraux simples provenant de diverses sources, en faisant preuve d'ouverture et de respect
CO.4 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de messages oraux simples provenant de diverses sources, en faisant preuve d'ouverture et de respect
CO.5 S'exprimer dans diverses situations de communication orale simples, spontanées ou préparées, en faisant preuve de respect envers son public
CO.6 Réfléchir à ses compétences en tant que locuteur et interlocuteur
Domaine d'études : La lecture et le visionnement
RAG 2 Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)
L.1 Planifier sa lecture pour répondre à ses besoins d'information et de divertissement
L.2 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension littérale de divers textes simples, y compris des textes numérisés
L.3 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de divers textes simples, y compris des textes numérisés
L.4 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de divers textes simples, y compris des textes numérisés
L.5 Réfléchir à ses compétences en tant que lecteur
Domaine d'études : L'écriture et la représentation
RAG 3 Créer une variété de textes littéraires et d'usage courant
É.1 Développer des compétences liées au processus de l'écriture
É.2 Développer des compétences liées aux traits d'écriture pour créer une variété de textes simples de différents genres (sous forme imprimée et numérique)
É.3 Réfléchir à ses compétences en tant que scripteur

Résultats d'apprentissage fondamentaux

Qu'est-ce qu'un résultat d'apprentissage fondamental?

Les résultats d'apprentissage fondamentaux constituent la base des apprentissages des élèves et permettent de mieux comprendre les autres résultats ainsi que de les apprendre de façon efficace et productive. Les élèves doivent avoir approfondi leur connaissance des résultats d'apprentissage fondamentaux pour progresser durant l'année scolaire et d'année en année.

Bien qu'il soit important de cibler les résultats d'apprentissages fondamentaux, nous nous devons d'enseigner et d'évaluer tous les résultats d'apprentissage. Tous ces derniers restent importants : les résultats d'apprentissages fondamentaux représentent toutefois une priorité d'enseignement.

Comment les résultats d'apprentissages ont-ils été choisis?

Les résultats d'apprentissages fondamentaux doivent répondre à un ou à plusieurs des critères suivants :

Essentiels :	Apprentissages qui ciblent les connaissances et les habiletés nécessaires au succès de l'élève pour l'année scolaire suivante
Influençables :	Apprentissages qui ciblent les connaissances et habiletés nécessaires dans plusieurs disciplines scolaires (par exemple : écrire en démontrant une application des notions de grammaire, une connaissance des divers genres littéraires ou l'interprétation et l'analyse des données)
Persistants :	Apprentissages qui ciblent des connaissances et des habiletés pertinentes à long terme telles que savoir lire ou estimer en résolution de problèmes

***Dans ce programme d'études, les résultats d'apprentissage fondamentaux (RAF) et/ou indicateurs de réalisation fondamentaux sont indiqués en caractères gras.**

Tableau de spécification

L'harmonisation des programmes d'études se fonde sur le lien étroit entre les résultats d'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de ceux-ci. Afin de mieux comprendre l'attente relative à chacun des RAS, il est primordial de bien comprendre comment celle-ci est étroitement liée à la dimension des processus cognitifs et à la dimension des connaissances.

Dimensions des connaissances	Dimensions des processus cognitifs						
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Valeur en %
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
La communication orale			1CO.0 1CO.2	1CO.1 1CO.3	1CO.4 1CO.6	1CO.5	46,7 %
La lecture et le visionnement			1L.2	1L.1 1L.3	1L.4 1L.5		33,3 %
L'écriture et la représentation					1É.1 1É.3	1É.2	20,0 %
Total			20 %	26,7 %	40 %	13,3 %	100 %

La communication orale

RAG 1. Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
RAS M4.1 Distinguer les mots, les syllabes, les phonèmes et les rimes	RAS 1CO.0 Différencier à l'oral les éléments reliés à la conscience phonologique	RAS 2CO.0 Différencier à l'oral les éléments reliés à la conscience phonologique

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- Isoler le son final.
- Écouter une séquence de sons et les combiner afin de former un mot.
- Segmenter un mot en phonèmes en étirant chaque son.
- Identifier ce qui reste d'un mot lorsqu'on supprime le phonème initial.
- Identifier ce qui reste d'un mot lorsqu'on supprime le phonème final.
- Substituer un phonème par un autre pour créer un nouveau mot.
- Supprimer, *avec soutien*, le phonème initial dans une consonne double.

« Avec soutien » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

Mise en contexte

La conscience phonologique que démontre un(e) enfant est l'un des plus puissants indicateurs de réussite future en lecture, et ce, dès la première année.

(Miriam P. Trehearne, Les recherches sur la conscience phonologique, Littératie dès la maternelle, Modulo, 2005)

La conscience phonologique permet de comprendre le fonctionnement de la langue orale. Ce développement repose sur l'habileté de l'élève à distinguer les mots, les rimes les syllabes et les phonèmes dans le langage oral, et ce, dans une progression allant du global au spécifique. L'élève développera sa conscience phonologique en suivant une progression naturelle, soit de la plus grande unité (la phrase) à la plus petite unité (le phonème), en passant par le mot et la syllabe. L'élève réfléchira aux sons et prendra plaisir à jouer avec les mots.

La communication orale

RAG 1. Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
RAS M1.1 Orienter son comportement vers l'écoute RAS M1.2 Démontrer une écoute active	RAS 1CO.1 Gérer son écoute pour répondre à ses besoins d'information et de divertissement	RAS 2CO.1 Gérer son écoute pour répondre à ses besoins d'information et de divertissement

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- Se préparer à l'écoute en contribuant, *avec soutien*, à la coconstruction de critères de réussite.
- Adopter, *avec soutien*, des stratégies d'écoute active (voir la mise en contexte pour de plus amples explications).
- Cerner, *avec soutien*, l'intention de la situation d'écoute (voir la mise en contexte pour de plus amples explications).

« Avec soutien » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

Mise en contexte

L'écoute active fait partie intégrante de tout apprentissage. Pour acquérir des habiletés en écoute active, l'élève doit apprendre à la fois les comportements physiques et les habiletés cognitives qui lui permettront de devenir un apprenant efficace.

(Des outils pour favoriser les apprentissages. De la maternelle à la 8e année, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse, Manitoba, 2005)

L'enseignement explicite des stratégies d'écoute active suivantes permet à l'élève de prendre conscience du comportement nécessaire à une bonne compréhension orale :

- établir un contact visuel;
- activer ses connaissances antérieures;
- anticiper le contenu en se servant des indices visuels;
- faire des prédictions sur le contenu du message;
- se questionner;
- poser des questions afin de clarifier sa compréhension;
- poser des questions pour obtenir des informations supplémentaires.

*L'élève de première année aura besoin de modélisation et d'incitations de la part de l'enseignant afin de pouvoir utiliser ces stratégies de façon efficace.

L'élève de première année capable de cerner l'intention d'écoute pourra dire s'il écoute pour :

- chercher des informations;
- chercher à se divertir;
- chercher à suivre une démarche.

La communication orale

RAG 1. Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
RAS M2.1 Démontrer sa compréhension littérale du message contenu dans différents types de textes oraux simples	RAS 1CO.2 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension littérale de messages oraux simples provenant de diverses sources, en faisant preuve d'ouverture et de respect	RAS 2CO.2 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension littérale de messages oraux simples provenant de diverses sources, en faisant preuve d'ouverture et de respect

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- Résoudre des mots inconnus en utilisant le contexte et des liens avec sa langue maternelle.
- Identifier le sens général d'un message simple en paraphasant ou en résumant les idées principales.
- Faire ressortir quelques détails pertinents reliés aux idées principales du texte.
- **Suivre des directives simples.**

« Avec soutien » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

Mise en contexte

Une compréhension à trois niveaux de réflexion : Afin de traiter un texte, diverses stratégies doivent être intégrées pour construire le sens. Ces stratégies ne sont pas employées de façon linéaire, mais travaillent en synergie dans la tête de l'élève. Afin d'éclairer notre compréhension de ces stratégies, nous pouvons les catégoriser selon les trois niveaux de réflexion suivants :

1. **Une réflexion de base (littérale) qui amènera l'élève à résoudre les éléments explicites du texte;**
2. **Une réflexion au-delà du texte (interprétative) qui amènera l'élève à découvrir le sens implicite véhiculé par le locuteur;**
3. **Une réflexion au sujet du texte (analytico-critique) qui amènera l'élève à examiner les éléments du texte afin de mieux en comprendre la construction et les techniques utilisées, et à évaluer une variété d'aspects du texte à partir de ses connaissances antérieures.**

Pouvoir résoudre des mots inconnus en se servant du contexte implique les stratégies suivantes :

- identifier un mot qu'on ne connaît pas dans un texte oral;
- utiliser les mots avant et après afin de comprendre le sens de ce mot nouveau;
- utiliser sa compréhension de l'ensemble du texte ou du sujet du texte afin de comprendre le sens de ce mot nouveau.

L'élève de première année peut manifester sa compréhension par différents moyens :

- des gestes,
- des remarques,
- en répondant aux questions posées à l'oral,
- une participation active à la discussion,
- une représentation visuelle (dessins, écrit, etc.),
- un jeu de rôle,
- en suivant des directives simples,
- etc.

La communication orale

RAG 1. Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
RAS M2.2 Interpréter des textes oraux simples	RAS 1CO.3 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de messages oraux simples provenant de diverses sources, en faisant preuve d'ouverture et de respect	RAS 2CO.3 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de messages oraux simples provenant de diverses sources, en faisant preuve d'ouverture et de respect

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- Utiliser ses connaissances antérieures pour appuyer sa compréhension.
- Faire des liens avec son vécu, son environnement ou son identité culturelle.
- Inférer les sentiments du personnage qui parle, par exemple dans un jeu de rôle ou dans une lecture à voix haute.

« Avec soutien » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

Mise en contexte

Une compréhension à trois niveaux de réflexion : Afin de traiter un texte, diverses stratégies doivent être employées pour construire le sens. Ces stratégies ne sont pas employées de façon linéaire, mais travaillent en synergie dans la tête de l'élève. Afin d'éclairer notre compréhension de ces stratégies, nous pouvons les catégoriser selon les trois niveaux de réflexion suivants :

1. **Une réflexion de base (littérale) qui amènera l'élève à résoudre les éléments explicites du texte;**
2. **Une réflexion au-delà du texte (interprétative) qui amènera l'élève à découvrir le sens implicite véhiculé par le locuteur;**
3. **Une réflexion au sujet du texte (analytico-critique) qui amènera l'élève à examiner les éléments du texte afin de mieux en comprendre la construction et les techniques, et à évaluer une variété d'aspects du texte à partir de ses connaissances antérieures.**

L'élève de première année peut manifester sa compréhension par différents moyens :

- des gestes,
- des remarques,
- en répondant aux questions posées à l'oral,
- une participation active à la discussion,
- une représentation visuelle (dessins, écrit, etc.),
- un jeu de rôle,
- en suivant des directives simples,
- etc.

La communication orale

RAG 1. Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
RAS M2.3 Analyser des textes oraux simples RAS M2.4 Évaluer des textes oraux simples	RAS 1CO.4 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de messages oraux simples provenant de diverses sources, en faisant preuve d'ouverture et de respect	RAS 2CO.4 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de messages oraux simples provenant de diverses sources, en faisant preuve d'ouverture et de respect

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- Distinguer le réel de l'imaginaire.
- Identifier quelques caractéristiques du genre de message présenté.
- Exprimer ses sentiments, ses intérêts et son opinion au sujet d'un texte lu à voix haute ou d'un message entendu, tout en demeurant respectueux envers l'auteur ou le locuteur ainsi qu'envers les éléments reliés à l'expression culturelle.

« Avec soutien » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

Mise en contexte

Une compréhension à trois niveaux de réflexion : Afin de traiter un texte, diverses stratégies doivent être employées pour construire le sens. Ces stratégies ne sont pas employées de façon linéaire, mais travaillent en synergie dans la tête de l'élève. Afin d'éclairer notre compréhension de ces stratégies, nous pouvons les catégoriser selon les trois niveaux de réflexion suivants :

1. **Une réflexion de base (littérale) qui amènera l'élève à résoudre les éléments explicites du texte;**
2. **Une réflexion au-delà du texte (interprétative) qui amènera l'élève à découvrir le sens implicite véhiculé par le locuteur;**
3. **Une réflexion au sujet du texte (analytico-critique) qui amènera l'élève à examiner les éléments du texte afin de mieux en comprendre la construction et les techniques, et à évaluer une variété d'aspects du texte à partir de ses connaissances antérieures.**

Les genres

L'habileté de l'élève à reconnaître les caractéristiques du genre de texte qui lui est présenté l'amène à affiner ses observations et à se donner une intention d'écoute plus précise. C'est en discutant les caractéristiques et la structure du texte que l'élève parvient à se construire une meilleure compréhension.

L'élève de 1^{re} année peut manifester sa compréhension par différents moyens :

- des gestes,
- des remarques,
- en répondant aux questions posées à l'oral,
- une participation active à la discussion,
- une représentation visuelle (dessins, écrit, etc.),
- un jeu de rôle,
- en suivant des directives simples,
- etc.

La communication orale

RAG 1. Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
RAS M3.1 S'exprimer en employant des phrases simples RAS M3.2 Utiliser correctement le vocabulaire et les structures appris en classe	RAS 1CO.5 S'exprimer dans diverses situations de communication orale simples, spontanées ou préparées, en faisant preuve de respect envers son public	RAS 2CO.5 S'exprimer dans diverses situations de communication orale simples, spontanées ou préparées, en faisant preuve de respect envers son public

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

Lors de situation de communication spontanée

- Participer, *avec soutien*, à la coconstruction de critères de réussite pour une communication orale spontanée.
- **S'exprimer volontairement en français avec ses enseignants et ses pairs.**
- Prononcer correctement les mots usuels et les mots modélisés et pratiqués en classe.
- Contribuer au sujet de discussion.
- Participer à la conversation de façon coopérative et respectueuse.

Lors de situation de communication préparée

- Suivre, *avec soutien*, les critères de réussite préétablis pour une présentation orale.
- Préparer, *avec soutien*, sa présentation orale, en précisant son sujet et les détails à l'oral.
- Démontrer, *avec soutien*, une compréhension de l'intention et du destinataire de son message.
- Participer à des présentations orales de courtes durées.

Lors de toute situation de communication orale

- Appliquer les conventions linguistiques appropriées à son niveau (voir le continuum des conventions dans le document d'appui).
- Utiliser, *avec soutien*, le vocabulaire technique des matières enseignées (p. ex. : mathématiques, sciences, etc.).
- Utiliser correctement, en contexte, un vocabulaire de base et des structures langagières apprises en classe dans des situations familières, par exemple pour décrire ses besoins, ses émotions face à une situation, son opinion, ses intérêts, ses idées ou un événement dans sa vie quotidienne, pour poser des questions, pour répondre à un besoin d'interaction sociale, pour donner quelques directives.
- **S'exprimer en français en phrases simples (phrases de base).**
- Utiliser des gestes, la mimique, le volume, le ton, etc. pour appuyer son message.
- Démontrer, *avec soutien*, une conscience des conventions sociales en tenant compte des différences culturelles.
- Utiliser, *avec soutien*, des technologies dans des situations de communication ou d'interaction authentique.

« Avec soutien » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

Mise en contexte

Le but de ce résultat d'apprentissage est de développer des compétences linguistiques orales. C'est le moyen par lequel l'enfant s'exprime à propos du monde qui l'entoure et rend ses connaissances visibles. Dans un climat accueillant et chaleureux, riche en langage et en appuis visuels, l'élève se voit comme membre d'une communauté d'apprenants et tente par plusieurs moyens de communiquer dans la langue cible. Il imite les paroles de son enseignant, utilise des indices dans son environnement et choisit d'utiliser les mots et les structures qui lui sont connus dans la langue cible.

L'élève qui apprend à s'identifier comme apprenant bilingue développe le sentiment « d'être capable » en français. Ce sentiment nourrit une certaine fierté et l'élève cherchera à démontrer cette fierté en générant des messages dans la langue cible à l'aide de mots et de gestes. L'élève qui montre un désir de parler en français choisira d'utiliser les mots et les structures appris en classe, cherchera à connaître de nouveaux mots et s'exprimera en français de façon spontanée.

Le transfert du langage d'une situation décontextualisée (apprentissage explicite du vocabulaire et des structures) à une variété d'expériences authentiques aidera l'élève à percevoir le langage comme un outil de communication pour décrire ses besoins et ses émotions, pour exprimer son opinion et ses idées, pour poser des questions, pour répondre à un besoin d'interaction sociale simple, pour donner une directive, etc. Il utilisera la langue dans tous les domaines d'apprentissage, que ce soit en participant à des activités planifiées et intentionnelles ou dans des situations spontanées comme le jeu libre, le jeu de rôle, etc.

La situation de communication de la présentation orale en 1^{re} année est plutôt informelle et a pour but d'aider l'élève à acquérir la confiance en soi, en développant les stratégies nécessaires pour parler en public. Plus précisément, il s'agit de courts discours sur des éléments de la vie quotidienne tels que :

- le partage de ses préférences,
- la description d'une personne ou d'un objet familier,
- la présentation de soi,
- le compte rendu d'un événement vécu,
- une marche à suivre simple.

En première année, la coconstruction des critères de réussite peut se faire occasionnellement. Le plus souvent, l'enseignant établit les critères de réussite en fonction des besoins de ses élèves et des attentes du programme.

L'élève qui prend des risques tente d'aller au-delà de la répétition des structures apprises en classe. Il tente de s'approprier de nouveaux mots. Il expérimente avec la langue en adaptant et en modifiant ses paroles ainsi que sa présentation afin d'en faire le transfert à de nombreuses situations de communication authentique.

La communication orale

RAG 1. Comprendre et communiquer en français oral dans une variété de contextes

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
	RAS 1CO.6 Réfléchir à ses compétences en tant que locuteur et interlocuteur	RAS 2CO.6 Réfléchir à ses compétences en tant que locuteur et interlocuteur

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- S'autoévaluer, *avec soutien*, en se servant des critères de réussite préétablis.
- Verbaliser, *avec soutien*, les stratégies utilisées pour comprendre.
- Partager, *avec soutien*, ses succès et ses défis en tant que locuteur ou interlocuteur.
- Utiliser, *avec soutien*, la rétroaction descriptive pour travailler une prochaine étape.

« Avec soutien » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

Mise en contexte

En encourageant l'élève à se poser des questions par rapport à ce qu'il fait dans les situations de communication orale et à reconnaître les stratégies qu'il utilise, l'enseignant aide l'élève à devenir habile à sélectionner de façon consciente une stratégie plutôt qu'une autre pour accomplir une tâche ou résoudre un problème.

(http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/fr2_chapitre_III_ecoute_2012.pdf)

Les compétences métacognitives, fondées sur une prise de conscience de son propre apprentissage, développent chez l'élève la capacité réflexive qui, à son tour, augmente la chance de transférer ses connaissances à une prochaine tâche. Elles créent chez l'élève la motivation de s'améliorer en lui donnant un certain contrôle interne, une caractéristique parmi d'autres des élèves qui tendent à mieux réussir et à se sentir capables de faire du progrès.

(Toupiol, G., *Apprendre et Comprendre, Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, Université Blaise Pascal, Aubière, France, 2006)

La lecture et le visionnement

RAG : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
M6.1 Appliquer des actions stratégiques pour orienter sa lecture M6.2 Appliquer des actions stratégiques pour gérer sa lecture	RAS 1L.1 Planifier sa lecture pour répondre à ses besoins d'information et de divertissement	RAS 2L.1 Planifier sa lecture pour répondre à ses besoins d'information et de divertissement

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- Se préparer à la lecture en contribuant, *avec soutien*, à la coconstruction de critères de réussite.
- Choisir, *avec soutien*, une variété de livres ou de textes selon ses habiletés et ses intérêts, y compris des textes numérisés.
- Se donner une intention de lecture en fonction de ses besoins et de ses intérêts, *avec soutien*.
- Déterminer, *avec soutien*, la façon de lire un texte en fonction de l'intention de lecture ou de la tâche à réaliser.
- Faire appel à ses connaissances antérieures sur le sujet du texte.
- Anticiper, *avec soutien*, le contenu à partir d'indices visuels en survolant le texte.
- Prendre connaissance, *avec soutien*, du vocabulaire et des structures nécessaires à la compréhension.

« *Avec soutien* » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

*Voir **Le guide d'incitations liées à chaque système d'actions stratégiques en lecture** dans le document d'appui en ligne.

Mise en contexte

Lire est une activité qui requiert effort et concentration, particulièrement pour le lecteur débutant.

La planification de la lecture (ou la prélecture) permet à l'élève d'orienter sa lecture en fonction du but à atteindre ou de la tâche à accomplir, en d'autres mots, de déterminer son intention de lecture. Cette intention est directement liée à la rétention de l'information qui lui est présentée dans le texte et, par ce fait, le lecteur investira son attention en fonction de ce qu'il veut retenir de sa lecture.

L'intention de lecture orientera également la manière dont le texte sera abordé. Les textes courants, par exemple, feront appel à une manière différente de lire qu'un texte littéraire. Un texte littéraire aura tendance à être lu du début à la fin en ordre chronologique. Par contre, un texte courant pourrait être lu en partie, certaines références étant rejetées après un survol et d'autres, lues en entier.

L'élève de première année capable de cerner l'intention de lecture pourra dire s'il lit pour :

- chercher de l'information;
- chercher à se divertir;
- chercher à suivre une démarche.

Faire un survol du texte en regardant les images permet d'établir certains points de repère. Avant même de commencer la lecture, le lecteur peut dégager et mieux comprendre l'idée générale. Le survol est essentiel à la formulation d'hypothèses.

Avant que l'élève amorce sa lecture, une sollicitation de ses connaissances antérieures augmentera sa motivation et donnera un sens à la tâche de lecture. Quand l'élève est capable de rattacher le sujet à une expérience qui lui est familière, la rétention est améliorée.

Prédire, c'est anticiper le contenu et le sens, c'est envisager une signification et vérifier, au fil de la lecture, si le choix est fondé. Prédire, ce n'est donc pas tenter de deviner, mais c'est plutôt utiliser les indices visuels pour anticiper le contenu ou le sens. De cette façon, les prédictions contribuent au développement cognitif de l'élève.

(Bilodeau, Sylvain et Gagnon, Annie, **Comprendre, utiliser, enseigner les stratégies de lecture**, Commission scolaire des Découvreurs, Québec, 2011)

Dans le contexte de l'immersion, c'est-à-dire l'apprentissage d'une L2, il est important de faire découvrir le nouveau vocabulaire et les structures nécessaires à la compréhension et aux discussions sur le sujet du texte. Au moment de lire, lorsque l'élève rencontre les nouveaux mots et structures, il devrait en connaître le sens. C'est ici que se manifeste une conception de la littératie qui s'avère d'autant plus importante du fait qu'il s'agit d'une L2. Il faut d'abord préparer l'élève, sur le plan langagier avant même qu'il soit mis en contact avec le texte.

(Germain, C. et Netten, J., **Stratégies d'enseignement de la lecture**, 2007, révision septembre 2014)

La lecture et le visionnement

RAG : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
M7.1 Démontrer sa compréhension littérale du message contenu dans différents genres de textes simples	RAS 1L.2 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension littérale de divers textes simples, y compris des textes numérisés	RAS 2L.2 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension littérale de divers textes simples, y compris des textes numérisés

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

Activités stratégiques pour lire le texte (compréhension littérale)

Résoudre les mots

- **Utiliser les indices sémantiques (sens).**
Par exemple :
 - Ses connaissances antérieures
 - Les images qui correspondent au texte
 - Le contexte de la phrase ou du texte
- **Utiliser les indices graphophonétiques (visuel).**
Par exemple :
 - Les phonèmes initiaux, médiaux et finaux
 - Les syllabes
 - Les parties de mots qui sont pareilles à d'autres mots
- **Utiliser les indices syntaxiques (structure).**
Par exemple :
 - La construction de la phrase
 - L'ordre des mots dans la phrase
- **Utiliser les indices morphologiques *avec soutien*.**
Par exemple :
 - Les familles de mots avec racines, préfixes et suffixes

- **Reconnaître les principes orthographiques à l'étude en 1^{re} année (voir le continuum des principes orthographiques).**
- **Reconnaître les mots fréquents (usuels) à l'étude en 1^{re} année en contexte (voir le document d'appui).**

*Mise en garde : Même si apprendre à décoder permet à l'élève de lire des mots de plus en plus complexes et d'élargir ainsi son lexique, la priorité doit aller à la lecture de textes et aux échanges à propos de ceux-ci (Stahl, 2001).

Porter attention à sa lecture et s'autocorriger

- Chercher et utiliser les indices sémantiques (sens), syntaxiques (structure) et graphophonétiques (visuel) pour construire et confirmer le sens du texte :
-Relire la phrase pour voir si cela sonne bien et ajuster avec soutien.
-Relire la phrase pour voir si cela a du sens en utilisant les illustrations comme appui.
-Utiliser les mots, les parties de mots, les lettres et les sons connus pour surveiller et corriger sa lecture.
- Relire pour s'autocorriger lorsqu'il fait une erreur la plupart du temps.

Maintenir la fluidité

- Lire par regroupements de mots signifiants dans les textes de niveau indépendant (voir la mise en contexte pour les caractéristiques de textes).
- Respecter la ponctuation :
-Respecter les pauses à la fin des phrases.
-Utiliser les tirets pour lire le dialogue.

Ajuster sa lecture

- Lire de différentes façons (intonation, débit, rythme, volume, etc.) selon le genre de texte *avec soutien*.

Résumer

- **Raconter les parties principales d'un texte narratif simple.**
- Remettre en ordre les événements d'un texte narratif simple.
- Décrire les caractéristiques de base des personnages dans un texte narratif simple.

Chercher et utiliser l'information

- Chercher le problème et comment il est résolu dans un texte narratif.
- Chercher et utiliser les informations importantes dans un texte courant, y compris des éléments culturels, s'il y a lieu :
-Traiter l'information en discutant ou en la catégorisant.
-Transférer l'information à une autre tâche (p. ex. : une description d'un animal).
- **Utiliser les informations dans les graphiques et les images pour appuyer sa compréhension.**

« Avec soutien » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

L'élève peut :

Lire des textes de niveau indépendant ayant les caractéristiques suivantes :

Introduction de phrases plus complexes,

Structure narrative simple,

Illustrations reflétant le texte, mais insuffisantes pour le résoudre en entier,

Davantage de mots usuels,

Mots d'intérêt appuyés par les illustrations.

*Voir **Le guide d'incitations liées à chaque système d'actions stratégiques en lecture** dans le document d'appui en ligne.

*Se référer au tableau du processus de lecture dans le document d'appui en ligne.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

Mise en contexte

Une compréhension à trois niveaux de réflexion :

Afin de traiter un texte, le lecteur efficace intègre diverses stratégies pour construire le sens. Ces stratégies ne sont pas employées de façon linéaire, mais travaillent en synergie dans la tête du lecteur. Afin d'éclairer notre compréhension de ces stratégies, nous pouvons les catégoriser selon les trois niveaux de réflexion suivants :

- 1. Une réflexion de base pour lire le texte (littérale) qui amènera l'élève à résoudre les éléments explicites du texte;***
- 2. Une réflexion au-delà du texte (interprétative) qui amènera l'élève à découvrir le sens implicite véhiculé par l'auteur du texte;***
- 3. Une réflexion au sujet du texte (analytico-critique) qui amènera l'élève à examiner les éléments du texte afin de mieux en comprendre la construction et les techniques d'auteur, et à évaluer une variété d'aspects du texte à partir de ses connaissances antérieures.***

Résoudre les mots

L'une des tâches les plus importantes que doivent accomplir les lecteurs débutants est de décoder ou de comprendre comment les lettres apprises à la maternelle peuvent servir à représenter la langue parlée... Ils doivent apprendre les rudiments de la correspondance graphophonémique et des régularités orthographiques les plus courantes pour parvenir à reconnaître des mots; dès lors, ils pourront consacrer le plus clair de leur énergie à comprendre le sens du texte (Stahl, 2001).

La capacité d'établir des correspondances graphophonémiques et la conscience phonologique sont étroitement liées. Lorsque l'élève apprend ces correspondances, il apprend à associer des lettres à des phonèmes. L'élève doit avoir acquis un niveau de conscience phonologique élémentaire si l'on veut qu'il ou elle développe le décodage. L'un est au service de l'autre.

(Trehearne, Miriam, *Littératie en 1re et 2e année*, Thompson Groupe Modulo, Mont-Royal, Québec, 2006)

Pour identifier des mots nouveaux en contexte, le lecteur ou la lectrice habile tire profit de différents indices : les indices sémantiques, grapho-phonétiques, syntaxiques, morphologiques et lexicaux. Le lecteur ou la lectrice choisira les indices les plus susceptibles de résoudre son problème.

Les indices sémantiques

- Ce sont les indices qui peuvent aider à donner du sens au mot en utilisant le contexte, c'est-à-dire l'ensemble de la phrase ou du texte.
- L'élève aborde le texte en se référant au sens qui y est véhiculé. Il ou elle utilise ses connaissances antérieures sur le sujet afin de formuler des hypothèses et de donner un sens à sa lecture. Le titre, les illustrations, la structure de texte, etc. lui donnent une idée du texte avant même de le lire. La lecture du texte lui sert à vérifier ce qu'il ou elle a déjà été imaginé. De plus, tout au long de la lecture, l'élève se fie à ce qui vient d'être lu afin de prédire ce qui viendra.

Les indices grapho-phonétiques .

- Avec ces indices, l'élève décompose les mots en unités graphiques et sonores. Cela permet à l'élève d'être plus autonome, car il n'est pas possible d'avoir recours qu'aux indices sémantiques pour reconnaître tous les mots écrits de la langue française.

Les indices syntaxiques

- L'élève observe l'organisation générale de la phrase, le début et la fin d'une unité signifiante:

Les indices morphologiques

- Ce sont les indices qui nous permettent de voir la variation de la forme d'un mot:

(Adapté de Programme d'études – Niveau élémentaire – École Fransaskois – Stratégie : Identifier les mots nouveaux et les reconnaître

<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/>)

L'aspect culturel

La langue étant à la base de la construction identitaire, il est essentiel que l'enseignant « immerge » ses élèves dans la culture par le biais de textes oraux et écrits, et ce, dans toutes les disciplines. L'appréciation de textes ayant des éléments culturels permet à l'élève de découvrir la richesse de son expérience et de construire ses propres repères en tant qu'apprenant bilingue.

(**L'intégration de la dimension culturelle à l'école**, Gouvernement du Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 2003)

Stade du lecteur débutant

- Fait la correspondance mot écrit-mot dit.
- Reconnaît la plupart des lettres de l'alphabet et plusieurs associations graphèmes-phonèmes.
- Lit à haute voix et commence à lire silencieusement.
- Passe graduellement de la lecture en suivant avec le doigt à la lecture en suivant avec les yeux seulement.
- Lit de façon spontanée de plus en plus de mots fréquents et les mots reflétant ses intérêts personnels.
- Utilise ses connaissances des sons et des syllabes ainsi que le sens (contexte) pour lire des mots inconnus.
- Surveille sa lecture et s'assure que ce qu'il lit a du sens, sonne bien à l'oreille et représente les lettres écrites; effectue le croisement d'indices.
- Commence à lire avec aisance en respectant le rythme et l'intonation, le regroupement des mots, la ponctuation, etc.
- Relit afin de vérifier, de chercher, de confirmer et de mieux comprendre le texte.
- Relève les points importants d'un texte.
- Commence à utiliser des actions stratégiques pour comprendre (fait des prédictions, fait des liens, visualise, infère les sentiments).
- Est conscient de quelques caractéristiques des textes.
- Peut exprimer son opinion au sujet du texte.

Attentes en 1^{re} année par rapport aux moyens de communiquer sa compréhension

- Commentaires liés au sujet
- Participation active à la discussion sur le sujet
- Représentation visuelle accompagnée de texte ou non pour préciser sa compréhension du sujet
- Réponses à l'oral aux questions portant sur le texte
- Réponses à l'écrit aux questions portant sur le texte, *avec soutien* (**carnet de lecture partagé**)
- Jeu de rôle
- Action intentionnelle
- Etc.

La lecture et le visionnement

RAG : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
M7.2 Interpréter des textes simples	RAS 1L.3 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de divers textes simples, y compris des textes numérisés	RAS 2L.3 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de divers textes simples, y compris des textes numérisés

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

Activités stratégiques pour une compréhension au-delà du texte (compréhension interprétative)

Prédire

- **Utiliser ce qui est connu du texte pour faire des prédictions avant et pendant sa lecture.**
- Utiliser les titres et les images pour anticiper le contenu.
- Pendant la lecture, prédire les actions d'un personnage.
- Confirmer ou rejeter ses prédictions *avec soutien*.

Faire des liens

- **Faire des liens simples avec son vécu, son environnement ou son identité culturelle.**
- Utiliser ses connaissances antérieures pour appuyer sa compréhension.
- Faire des liens simples de cause à effet.

Inférer

- Inférer les sentiments les plus évidents des personnages.
- Inférer les traits de caractère de base des personnages.

Synthétiser

- Dire ce qu'il connaît déjà du sujet.
- Dire ce qu'il a appris de nouveau.

« Avec soutien » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

L'élève peut :

Lire des textes de niveau indépendant ayant les caractéristiques suivantes :

Introduction de phrases plus complexes,

Structure narrative simple,

Illustrations reflétant le texte, mais insuffisantes pour le résoudre en entier,

Davantage de mots usuels,

Mots d'intérêt appuyés par les illustrations.

*Voir **Le guide d'incitations liées à chaque système d'actions stratégiques en lecture** dans le document d'appui en ligne.

*Se référer au tableau du processus de lecture dans le document d'appui en ligne.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

Mise en contexte

Une compréhension à trois niveaux de réflexion :

Afin de traiter un texte, le lecteur efficace intègre diverses stratégies pour construire le sens. Ces stratégies ne sont pas employées de façon linéaire, mais travaillent en synergie dans la tête du lecteur. Afin d'éclairer notre compréhension de ces stratégies, nous pouvons les catégoriser selon les trois niveaux de réflexion suivants :

- 1. Une réflexion de base pour lire le texte (littérale) qui amènera l'élève à résoudre les éléments explicites du texte;***
- 2. Une réflexion au-delà du texte (interprétative) qui amènera l'élève à découvrir le sens implicite véhiculé par l'auteur du texte;***
- 3. Une réflexion au sujet du texte (analytico-critique) qui amènera l'élève à examiner les éléments du texte afin de mieux en comprendre la construction et les techniques d'auteur, et à évaluer une variété d'aspects du texte à partir de ses connaissances antérieures.***

Stade du lecteur débutant

- Fait la correspondance mot écrit-mot dit.
- Reconnaît la plupart des lettres de l'alphabet et plusieurs associations graphèmes-phonèmes.
- Lit à haute voix et commence à lire silencieusement.
- Passe graduellement de la lecture en suivant avec le doigt à la lecture en suivant avec les yeux seulement.
- Lit de façon spontanée de plus en plus de mots fréquents et les mots reflétant ses intérêts personnels.
- Utilise ses connaissances des sons et des syllabes ainsi que le sens (contexte) pour lire des mots inconnus.
- Surveille sa lecture et s'assure que ce qu'il lit a du sens, sonne bien à l'oreille et représente les lettres écrites; effectue le croisement d'indices.
- Commence à lire avec aisance en respectant le rythme et l'intonation, le regroupement des mots, la ponctuation, etc.
- Relit afin de vérifier, de chercher, de confirmer et de mieux comprendre le texte.
- Relève les points importants d'un texte
- Commence à utiliser des actions stratégiques pour comprendre (fait des prédictions, fait des liens, visualise, infère les sentiments).
- Est conscient de quelques caractéristiques des textes.
- Peut exprimer son opinion au sujet du texte.

Attentes en 1^{re} année par rapport aux moyens de communiquer sa compréhension

- Commentaires liés au sujet
- Participation active à la discussion sur le sujet
- Représentation visuelle accompagnée de texte ou non pour préciser sa compréhension du sujet
- Réponses à l'oral aux questions portant sur le texte
- Réponses à l'écrit aux questions portant sur le texte, *avec soutien* (**carnet de lecture partagé**)
- Jeu de rôle
- Action intentionnelle
- Etc.

La lecture et le visionnement

RAG : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
M7.3 Analyser des textes simples M7.4 Évaluer des textes simples	RAS 1L.4 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de divers textes simples, y compris des textes numérisés	RAS 2L.4 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de divers textes simples, y compris des textes numérisés

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

Activités stratégiques pour une compréhension au sujet du texte (compréhension analytico-critique)

Analyser

- Discuter, *avec soutien*, des caractéristiques du texte courant qui le différencient du texte littéraire.
- Discuter de la façon dont le texte et les illustrations sont liés.
- Reconnaître quelques éléments particuliers à un genre de texte.
Par exemple:
 - Les jeux de sonorité dans un poème
 - La formule d'appel dans une carte de souhaits ou dans un message destiné à quelqu'un
 - La structure d'un récit personnel ou d'une description
- Identifier, *avec soutien*, les éléments culturels, s'il y a lieu.
- Identifier des similarités entre les textes du même auteur ou sur le même sujet.
- **Distinguer le réel de l'imaginaire.**
- Repérer la séquence des événements dans un texte narratif.
- Identifier, *avec soutien*, certaines techniques d'auteur ou d'illustrateur employées (p. ex. : la grosseur des lettres, les illustrations utilisées, la couleur de police, l'humour, etc.).

Critiquer

- Exprimer ses sentiments, ses intérêts et son opinion au sujet du contenu d'un texte, tout en demeurant respectueux envers l'auteur ainsi qu'envers les éléments reliés à l'expression culturelle, s'il y a lieu.

« Avec soutien » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

L'élève peut :

Lire des textes de niveau indépendant ayant les caractéristiques suivantes :

Introduction de phrases plus complexes,

Structure narrative simple,

Illustrations reflétant le texte, mais insuffisantes pour le résoudre en entier,

Davantage de mots usuels,

Mots d'intérêt appuyés par les illustrations.

*Voir **Le guide d'incitations liées à chaque système d'actions stratégiques en lecture** dans le document d'appui en ligne.

*Se référer au tableau du processus de lecture dans le document d'appui en ligne.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

Mise en contexte

Une compréhension à trois niveaux de réflexion :

Afin de traiter un texte, le lecteur efficace intègre diverses stratégies pour construire le sens. Ces stratégies ne sont pas employées de façon linéaire, mais travaillent en synergie dans la tête du lecteur. Afin d'éclairer notre compréhension de ces stratégies, nous pouvons les catégoriser selon les trois niveaux de réflexion suivants :

1. ***Une réflexion de base pour lire le texte (littérale) qui amènera l'élève à résoudre les éléments explicites du texte;***
2. ***Une réflexion au-delà du texte (interprétative) qui amènera l'élève à découvrir le sens implicite véhiculé par l'auteur du texte;***
3. ***Une réflexion au sujet du texte (analytico-critique) qui amènera l'élève à examiner les éléments du texte afin de mieux en comprendre la construction et les techniques d'auteur, et à évaluer une variété d'aspects du texte à partir de ses connaissances antérieures.***

Les genres

L'habileté de l'élève à distinguer les caractéristiques de différents genres de texte qui lui sont présentés l'amène à affiner ses observations et à se donner une intention de lecture plus précise. C'est en analysant les caractéristiques et la structure du texte que l'élève parvient à se construire une meilleure compréhension.

L'aspect culturel

La langue étant à la base de la construction identitaire, il est essentiel que l'enseignant « immerge » ses élèves dans la culture par le biais de textes oraux et écrits, et ce, dans toutes les disciplines. L'appréciation de textes ayant des éléments culturels permet à l'élève de découvrir la richesse de son expérience et de construire ses propres repères en tant qu'apprenant bilingue.

(L'intégration de la dimension culturelle à l'école, Gouvernement du Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 2003)

Stade du lecteur débutant

- Fait la correspondance mot écrit-mot dit.
- Reconnaît la plupart des lettres de l'alphabet et plusieurs associations graphèmes-phonèmes.
- Lit à haute voix et commence à lire silencieusement.
- Passe graduellement de la lecture en suivant avec le doigt à la lecture en suivant avec les yeux seulement.
- Lit de façon spontanée de plus en plus de mots fréquents et les mots reflétant ses intérêts personnels.
- Utilise ses connaissances des sons et des syllabes ainsi que le sens (contexte) pour lire des mots inconnus.
- Surveille sa lecture et s'assure que ce qu'il lit a du sens, sonne bien à l'oreille et représente les lettres écrites; effectue le croisement d'indices.
- Commence à lire avec aisance en respectant le rythme et l'intonation, le regroupement des mots, la ponctuation, etc.
- Relit afin de vérifier, de chercher, de confirmer et de mieux comprendre le texte.
- Relève les points importants d'un texte.

- Commence à utiliser des actions stratégiques pour comprendre (fait des prédictions, fait des liens, visualise, infère les sentiments).
- Est conscient de quelques caractéristiques des textes.
- Peut exprimer son opinion au sujet du texte.

Attentes en 1^{re} année par rapport aux moyens de communiquer sa compréhension

- Commentaires liés au sujet
- Participation active à la discussion sur le sujet
- Représentation visuelle accompagnée de texte ou non pour préciser sa compréhension du sujet
- Réponses à l'oral aux questions portant sur le texte
- Réponses à l'écrit aux questions portant sur le texte, *avec soutien* (**carnet de lecture partagé**)
- Jeu de rôle
- Action intentionnelle
- Etc.

La lecture et le visionnement

RAG : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
RAS M6.2 Appliquer des actions stratégiques pour gérer sa lecture	RAS 1L.5 Réfléchir à ses compétences en tant que lecteur	RAS 2L.5 Réfléchir à ses compétences en tant que lecteur

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- S'autoévaluer, *avec soutien*, en se servant des critères de réussite préétablis.
- Verbaliser, *avec soutien*, les stratégies utilisées pour comprendre.
- Partager, *avec soutien*, ses succès et ses défis en tant que lecteur.
- Utiliser, *avec soutien*, la rétroaction descriptive pour travailler une prochaine étape.

« *Avec soutien* » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

Mise en contexte

En encourageant l'élève à se poser des questions par rapport à ce qu'il fait dans les situations de lecture et à reconnaître les stratégies qu'il utilise, l'enseignant aide l'élève à devenir habile à sélectionner de façon consciente une stratégie plutôt qu'une autre pour accomplir une tâche ou résoudre un problème.

(http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/fr2_chapitre_III_ecoute_2012.pdf)

Les compétences métacognitives, fondées sur une prise de conscience de son propre apprentissage, développent chez l'élève la capacité réflexive qui, à son tour, augmente la chance de transférer ses connaissances à une prochaine tâche. Elles créent chez l'élève la motivation de s'améliorer en lui donnant un certain contrôle interne, une caractéristique parmi d'autres des élèves qui tendent à mieux réussir et à se sentir capables de faire du progrès.

(Toupiol, G., *Apprendre et Comprendre, Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, Université Blaise Pascal, Aubière, France, 2006)

L'écriture et la représentation

RAG Créer une variété de textes littéraires et d'usage courant

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
RAS M8.2 Appliquer des actions stratégiques pour orienter sa production écrite RAS M8.3 Appliquer des actions stratégiques pour gérer sa production écrite	RAS 1É.1 Développer des compétences liées au processus de l'écriture	RAS 2É.1 Développer des compétences liées au processus de l'écriture

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

Activités stratégiques liées au processus d'écriture

<i>Pour planifier sa production écrite, l'élève peut :</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser, <i>avec soutien</i>, des exemples du genre ciblé pour en faire ressortir ses caractéristiques. • Participer, <i>avec soutien</i>, à la coconstruction de critères de réussite. • Partager ses connaissances antérieures et ses expériences personnelles pour stimuler ses idées. • Utiliser, <i>avec soutien</i>, d'autres ressources telles que des textes mentors, des photos, des objets, l'internet, etc. pour stimuler ses idées. • Choisir un sujet et les détails pertinents. • Verbaliser, <i>avec soutien</i>, pour qui et pourquoi il écrit. • Verbaliser à voix haute la séquence des idées de son texte. • Utiliser, <i>avec soutien</i>, un moyen de structurer le contenu du texte en fonction du genre (peut se faire sous forme d'un gabarit avec illustrations et quelques mots).
<i>Pour créer son texte, l'élève peut :</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter son intention d'écriture (p. ex. : genre et sujet). <i>*Voir le continuum des genres.</i> • Respecter, <i>avec soutien</i>, les critères de réussite préétablis. • Respecter, <i>avec soutien</i>, son destinataire. • Écrire des phrases à partir de ses idées. • Utiliser correctement les mots usuels. • Étirer les mots inconnus afin d'identifier la plupart des phonèmes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser ses connaissances des principes orthographiques pour écrire les mots inconnus (voir le continuum des principes orthographiques dans le document d'appui). • Faire preuve d'endurance en écrivant de façon soutenue. • Laisser, <i>avec soutien</i>, des traces de son questionnement dans le but de vérifier lors de l'étape de révision et de correction (p. ex. : souligner un mot inconnu).
<p><i>Pour améliorer la qualité de ses textes, l'élève peut : (selon les critères de réussite préétablis)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier, <i>avec soutien</i>, son texte en tenant compte des critères de réussite préétablis. <p>Par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vérifier, <i>avec soutien</i>, le sens en relisant son texte. • Lire son texte à quelqu'un dans le but d'obtenir des suggestions. • Ajouter, <i>avec soutien</i>, quelques détails dans le texte et/ou dans les illustrations. • Utiliser, <i>avec soutien</i>, des textes mentors ou modèles pour s'inspirer des techniques d'auteur. • Relire son texte afin de s'assurer d'avoir bien choisi ses mots. • Utiliser le matériel de référence à sa disposition afin d'enrichir le vocabulaire dans ses écrits. • Relire son texte afin de vérifier la position des majuscules au début et des points appropriés (point, point d'interrogation, point d'exclamation) à la fin des phrases. • Relire, <i>avec soutien</i>, son texte afin de vérifier certains accords en genre dans le groupe nominal des mots très fréquents (voir le continuum des conventions dans le document d'appui). • Relire son texte afin de vérifier l'accord en nombre du déterminant et du nom dans le groupe nominal (voir le continuum des conventions dans le document d'appui). • Relire son texte afin de vérifier certaines finales de verbes au présent de l'indicatif (voir le continuum des verbes dans le document d'appui).
<p><i>Pour publier et diffuser son texte, l'élève peut :</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que le texte est soigné. • S'assurer que ses lettres sont bien formées en écriture script. • Choisir, <i>avec soutien</i>, une façon intéressante de diffuser son texte (p. ex. : électroniquement, accompagné de musique, d'art, d'accessoires, etc.). • Partager son texte avec son destinataire préétabli.

« Avec soutien » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

Mise en contexte

La rédaction d'un texte ne procède pas nécessairement de façon linéaire; elle est plutôt un processus récursif pendant lequel on écrit, lit, discute, révise, relit. Le processus est récursif en ce sens que les élèves peuvent aller et venir entre les différentes étapes durant la production d'un texte. De cette façon, les élèves peuvent réfléchir à leur texte, consulter l'enseignant et leurs pairs, et recevoir de la rétroaction.

(Source : Éducation Terre-Neuve et Labrador, 2010, **Programme d'études de la maternelle**)

*En première année, nous ne nous attendons pas à ce que l'élève fasse plus qu'une copie de son texte, à moins de vouloir l'amener à l'étape de publication. Il peut faire ses révisions dans la marge ou sur des papillons adhésifs et ses corrections à l'aide d'un code de correction. Nous voulons toutefois que l'élève laisse des traces de ses révisions et de ses corrections.

L'écriture et la représentation

RAG Créer une variété de textes littéraires et d'usage courant

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
RAS M9.1 Développer quelques compétences simples liées aux traits d'écriture pour créer de courts textes	RAS 1É.2 Développer des compétences liées aux traits d'écriture pour créer une variété de textes simples de différents genres (sous forme imprimée et numérique)	RAS 2É.2 Développer des compétences liées aux traits d'écriture pour créer une variété de textes simples de différents genres (sous forme imprimée et numérique)

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

Les idées et le contenu

- Présenter son sujet (basé sur son vécu).
- **Appuyer ses idées avec quelques détails de base pour développer le sujet.**
- Utiliser des détails pertinents la plupart du temps.
- Appuyer le message avec des illustrations.

La structure du texte

- **En règle générale, organiser son texte en ordre logique selon le genre (voir le continuum des genres dans le document d'appui).**
- Choisir une mise en page appropriée selon le genre de texte, à l'aide de modèles.

Le choix de mots

- Utiliser une variété de mots de 1^{er} niveau qui sont utilisés fréquemment dans la langue orale.
 - Utiliser, *avec soutien*, quelques mots plus techniques provenant de son environnement.
- *Les textes d'élèves peuvent parfois encore contenir des mots techniques de sa langue maternelle.
- *Vocabulaire de premier niveau : mots de base qui sont utilisés fréquemment dans la langue orale.

La voix

- Démontrer, *avec soutien*, un engagement envers le sujet de son texte.
- Faire voir, *avec soutien*, sa personnalité/son style d'auteur par son choix de police, de couleurs, de mots, de mise en page, d'illustrations, etc.
- Utiliser de la ponctuation pour donner la voix à ses écrits.
- Relire son texte avec expression.

La fluidité de la phrase

- **Bien construire la plupart des phrases de base, même s'il peut y avoir une influence de l'anglais (structures anglaises).**
- Varier quelques débuts de phrases.
- Se relire facilement.

Les conventions

(Veuillez consulter l'ensemble des conventions à l'étude dans le continuum des conventions.)

Les indicateurs de réalisation suivants sont fondamentaux :

- **Écrire avec une maîtrise modérée des conventions, avec erreurs occasionnelles.**
- **Écrire correctement les mots usuels prescrits en 1^{re} année.**
- **Écrire correctement les phonèmes de base.**
- **Utiliser les accords de verbes au présent prescrits en 1^{re} année.**

« Avec soutien » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

***Voir le continuum des genres prescrits et préparatoires.**

Mise en contexte

Le but de ce résultat d'apprentissage est d'amener les élèves à pouvoir créer divers textes en utilisant les compétences liées aux traits d'écriture. Les textes peuvent avoir une variété d'intentions selon les champs d'intérêt des élèves.

Il existe des genres prescrits ainsi que des genres préparatoires pour la 1^{re} année. Les textes prescrits sont ceux que les élèves devront être capables d'écrire seuls selon les exigences de nos échelles. Les textes préparatoires sont ceux qui seront présentés sous forme de lecture à voix haute, de lecture partagée, d'écriture modélisée ou d'écriture partagée et qui permettront d'exposer les élèves au genre.

<i>Genres prescrits 1^{re} - Textes à dominante...</i>	<i>Genres préparatoires 1^{re} - Textes à dominante...</i>
Narrative : Le récit personnel Descriptive/informative/explicative : La description Fonctionnelle : Le message Poétique : Le poème	Argumentative/persuasive/incitative : Le texte d'opinion simple Fonctionnelle : La lettre personnelle Texte à propos des livres : La réaction au texte

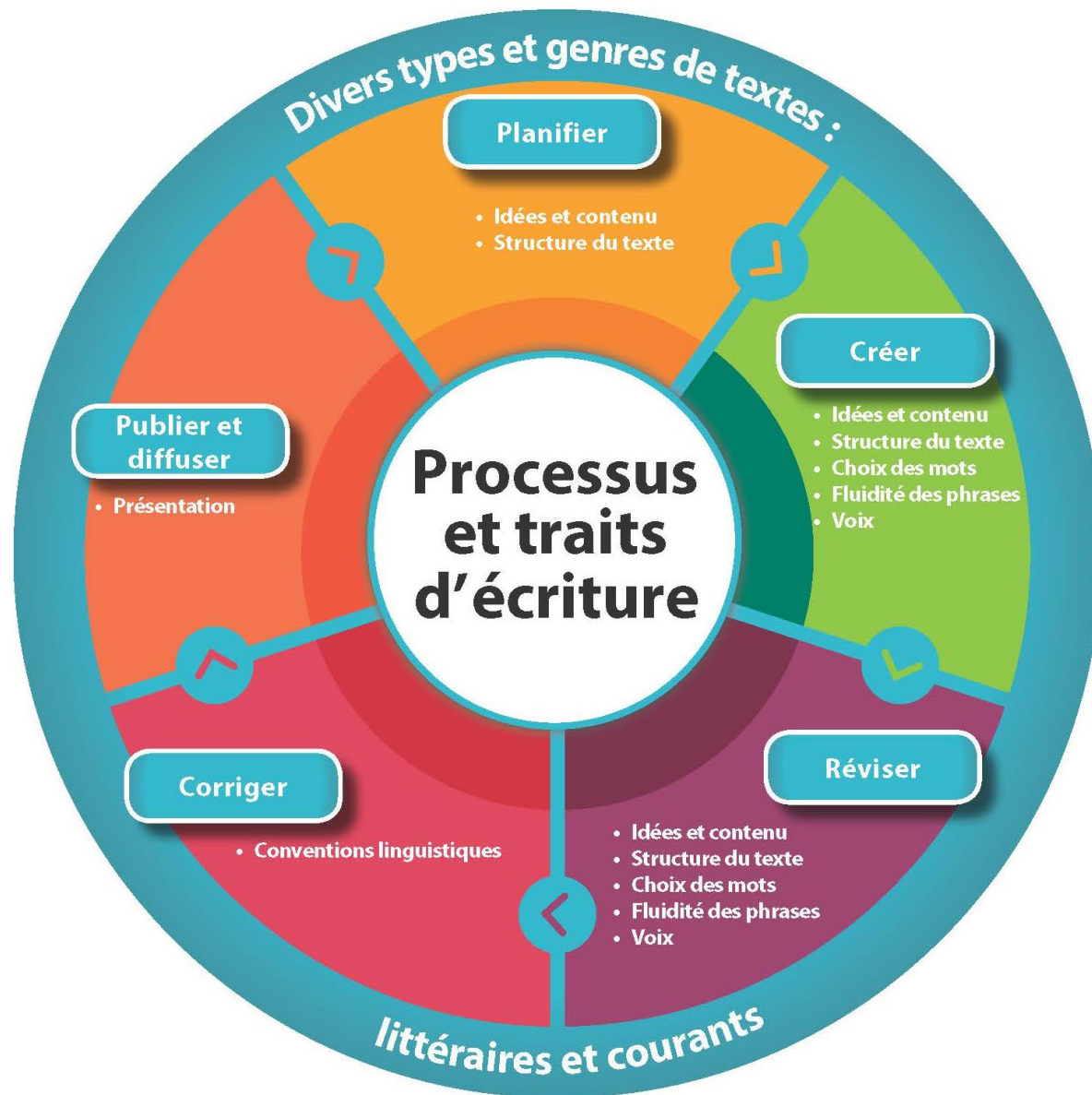
* Voir le continuum des genres dans les documents d'appui pour de plus amples informations.

Il est important de noter que même si nous voulons que les élèves développent des compétences reliées à des genres spécifiques, il est primordial de prévoir de nombreux moments dans la classe pour permettre aux élèves de choisir le genre qu'ils désirent et qui est approprié à leur intention d'écriture. Peu importe si le genre est prescrit ou non, il faut toujours laisser le choix du sujet aux élèves afin de maintenir leur intérêt et de favoriser la persévérance.

Des continuums de conventions et de principes orthographiques

Les outils grammaticaux sont présentés selon une progression (continuum) qui prend en considération les types de textes à l'étude et les différentes compétences qui y sont associées. Ce continuum de conventions permet à l'élève de développer des compétences langagières en contexte afin d'améliorer ses communications et sa compréhension des mécanismes de la langue.

Le rapport entre le processus d'écriture et les traits d'écriture



¹ Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Nouveau-Brunswick, 2016

L'écriture et la représentation

RAG Créer une variété de textes littéraires et d'usage courant

Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
RAS M8.3 Appliquer des actions stratégiques pour gérer sa production écrite	RAS 1É.3 Réfléchir à ses compétences en tant que scripteur	RAS 2É.3 Réfléchir à ses compétences en tant que scripteur

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- S'autoévaluer, *avec soutien*, en se servant des critères de réussite préétablis.
- Verbaliser, *avec soutien*, ses stratégies mises en œuvre pour produire un texte.
- Partager, *avec soutien*, ses succès et ses défis en tant que scripteur.
- Utiliser, *avec soutien*, la rétroaction descriptive pour travailler une prochaine étape.

« Avec soutien » indique que l'élève peut démontrer cette compétence lors d'une pratique partagée ou guidée, mais non de façon indépendante.

*Pour voir les stratégies d'enseignement et d'évaluation, veuillez vous référer au document d'appui en ligne.

Mise en contexte

En encourageant l'élève à se poser des questions par rapport à ce qu'il fait dans les situations d'écriture et à reconnaître les stratégies qu'il utilise, l'enseignant aide l'élève à devenir habile à sélectionner de façon consciente une stratégie plutôt qu'une autre pour accomplir une tâche ou résoudre un problème.

(http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/fr2_chapitre_III_ecoute_2012.pdf)

Les compétences métacognitives, fondées sur une prise de conscience de son propre apprentissage, développent chez l'élève la capacité réflexive qui, à son tour, augmente la chance de transférer ses connaissances à une prochaine tâche. Elles créent chez l'élève la motivation de s'améliorer en lui donnant un certain contrôle interne, une caractéristique parmi d'autres des élèves qui tendent à mieux réussir et à se sentir capables de faire du progrès.

(Toupiol, G., *Apprendre et Comprendre, Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, Université Blaise Pascal, Aubière, France, 2006)

Bibliographie

Association canadienne des professionnels de l'Immersion. (2017). *L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Basque, J. (2003). Le développement cognitif : Quelques notions de base. Document pédagogique du cours TED 6200 « Technologie de l'information et développement cognitif ». Montréal : Télé-université.

Bilodeau, S. et Gagnon, A. (2011). Comprendre, utiliser, enseigner les stratégies de lecture, Commission scolaire des Découvreurs, Québec. Consulté le 10-02-2017 : <http://seduc.csdecou.qc.ca/sec-uv/strategies-de-lecture.pdf>.

Conseil des ministères de l'Éducation (Canada). Approche communicative-expérientielle. Consulté le 02-03-2018 : <http://francisatation.cmec.ca/inc/info/approchecomunicative.htm>.

Conseil des ministères de l'Éducation (Canada). Approche stratégique-constructiviste. Consulté le 02-03-2018 : <http://francisatation.cmec.ca/inc/info/approchestrategique.htm>.

Division du rendement des élèves. (2013). L'apprentissage par l'enquête, Accroître sa capacité, Série d'apprentissage professionnel. Ontario : Division du rendement des élèves.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. (2005). Des outils pour favoriser les apprentissages, Ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8^e année. Consulté le 16-11-2017 : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/gen/outils_app/docs/document_complet.pdf.

Éducation et Enseignement supérieur Manitoba, Division du Bureau de l'éducation française. (2016). La langue au cœur du Programme d'immersion française, Une approche intégrée dans la pédagogie immersive. Consulté le 22-01-2018 : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/langue_coeur/index.html.

Germain, C. et Netten, J. (2007 avec révision en 2014). Stratégies d'enseignement de la lecture. Consulté le 26-10-2017 : www.francaisintensif.ca/media/edu-06-strategies-lecture.pdf.

Gouvernement de la Colombie-Britannique. (2018). Français langue seconde, Objectifs et raison d'être. BC's New Curriculum. Consulté le 13-02-2018 : curriculum@gov.bc.ca.

Lyster, Roy. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Nouveau-Brunswick. (2016). Le rapport entre le processus d'écriture et les traits d'écriture. Fredericton : ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.