



L'art du langage en immersion précoce 2^e année

(Juin 2018)

Remerciements

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

Austin, Johanne

Belliveau-Ingersoll, Janice

Belliveau, Claudette

Bourgoin, Renée

Dickson, Linda

Desveaux, Amanda

Garin, Candice

Parks, Kelly

Turnbull, Jacqueline

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

Table des matières

1. Introduction.....	5
1.1 Mission et vision	5
1.2 Compétences essentielles	5
2. Composantes pédagogiques	7
2.1 Lignes directrices pédagogiques.....	7
Diversité des perspectives culturelles	7
Nouveaux arrivants.....	7
Conception universelle de l'apprentissage	7
2.2 Pratiques d'évaluation	9
Évaluation formative	10
Évaluation sommative.....	11
Littératie pluridisciplinaire	11
3. Lignes directrices propres aux matières	11
3.1 Raison d'être et principes fondamentaux.....	11
4. Description du programme	15
4.1 Enseignement des mathématiques	15
4.2 Enseignement de la calligraphie.....	16
4.3 Temps accordé au programme d'immersion française 2 ^e année.....	16
4.4 Caractéristiques d'un débutant dans une langue.....	17
4.5 Continuum de littératie en immersion française.....	19
5. Tableau des résultats d'apprentissage généraux et spécifiques.....	20
5.1 Compétences linguistiques.....	21
6. Annexes.....	45
Annexe A Liste des phonèmes et graphèmes du français standard contemporain.....	46
Annexes B & C Liste des mots fréquents de la 1 ^{re} et de la 2 ^e année immersion française.....	47
Annexe D Niveaux de lecture prévus pour les cycles élémentaires.....	50
Annexe E Processus de l'écrit.....	51
7. Bibliographie.....	54

1. Introduction

1.1 Mission et vision du système d'éducation

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

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

1.2 Compétences essentielles à l'obtention d'un diplôme au Canada atlantique (ébauche, 2015)

Les compétences essentielles requises pour l'obtention d'un diplôme offrent une vision uniforme en vue de l'élaboration d'un programme d'études cohérent et pertinent. Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires offrent aux apprenants des objectifs clairs et un puissant facteur de motivation pour les études. Ils permettent de faire en sorte que la mission des systèmes d'éducation des provinces de l'Atlantique se réalise concrètement, et ce, tant sur le plan de la conception que sur ces objectifs. Les énoncés des résultats d'apprentissage transdisciplinaires sont appuyés par les résultats du programme d'étude.

Les énoncés de compétences essentielles apportent des précisions sur les connaissances, les compétences et les attitudes que tous les apprenants doivent avoir acquises à la fin du secondaire. L'acquisition des compétences essentielles à l'obtention d'un diplôme prépare les apprenants à continuer leur apprentissage tout au long de leur vie. Ces énoncés ne décrivent pas les attentes relatives aux diverses matières scolaires. Ils mettent plutôt l'accent sur le fait que les apprenants doivent établir des liens et acquérir des compétences au-delà des matières scolaires s'ils veulent être en mesure d'affronter, aujourd'hui comme demain, les exigences en constante évolution de la vie, du travail et des études.

Créativité et innovation	Les apprenants doivent donner libre cours à leur créativité, faire des liens imprévus et générer de nouvelles idées dynamiques, de nouvelles techniques et de nouveaux produits. Ils valorisent l'expression esthétique et apprécient les travaux créatifs et novateurs d'autrui.
Civisme	Les apprenants doivent adopter un comportement responsable et contribuer positivement à la qualité et à la durabilité de leur environnement, des collectivités et de la société. Ils évaluent l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale, et agissent à titre d'intendants aux échelons local, national et mondial.
Communication	Les apprenants doivent s'exprimer efficacement en ayant recours à divers médias. Ils doivent écouter, visualiser et lire pour s'informer et se divertir.
Perfectionnement personnel et développement de carrière	Les apprenants doivent devenir des personnes autonomes et conscientes d'elles-mêmes qui établissent des objectifs, prennent des décisions éclairées sur l'apprentissage, la santé et le mieux-être, ainsi que les choix de carrière, et assument la responsabilité de l'atteinte de leurs objectifs tout au long de leur vie.
Pensée critique	Les apprenants doivent analyser, ainsi qu'évaluer les idées par la pensée systémique en utilisant divers types de raisonnement pour remettre les choses en question, prendre des décisions et résoudre des problèmes. Ils réfléchissent de façon critique aux processus cognitifs.
Maîtrise des technologies	Les apprenants doivent utiliser et appliquer les technologies pour collaborer, communiquer, créer, innover et résoudre des problèmes. Ils utilisent la technologie de façons légale, sécuritaire et éthiquement responsable pour appuyer et pousser plus loin leurs objectifs personnels, professionnels et d'apprentissage.

2. Composantes pédagogiques

2.1 Lignes directrices pédagogiques

Diversité des perspectives culturelles

Il importe que les enseignants reconnaissent et valorisent la diversité des cultures et des expériences qui forment la perspective éducationnelle des apprenants et leur façon de voir le monde. Il importe aussi que les enseignants reconnaissent leur propre partialité et qu'ils comprennent qu'il ne faut pas s'attendre à des niveaux spécifiques de compétences physiques, sociales ou scolaires en fonction du genre (masculin/féminin), de la culture ou de la situation socio-économique d'un apprenant.

La culture de chaque apprenant est unique et influencée par les valeurs, les croyances et la vision du monde qu'ont sa famille et sa communauté. À titre d'exemple, selon la culture autochtone traditionnelle, on voit le monde de façon très holistique si l'on compare cette vision à celle de la culture dominante. Les apprenants immigrants apportent, eux aussi, différentes visions du monde et compréhensions culturelles. Ce type de diversité peut naître des différences entre les collectivités urbaines, rurales et isolées. Elles peuvent aussi résulter de multiples valeurs que les familles accordent aux études ou aux sports, aux livres ou aux médias, aux connaissances pratiques ou théoriques, à la vie communautaire ou à la religion. En offrant diverses stratégies d'enseignement et d'évaluation qui reposent sur la prise en considération de cette diversité, nous offrons à l'ensemble des apprenants la possibilité d'enrichir leurs expériences d'apprentissage.

Nouveaux arrivants

Le système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick, seule province officiellement bilingue, offre aux apprenants la possibilité de s'instruire en français ou en anglais. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick assure un leadership dans le réseau des écoles, de la maternelle à la 12^e année, pour aider les éducateurs et un grand nombre d'intervenants à soutenir les nouveaux arrivants au Nouveau-Brunswick. Les personnes qui apprennent le français ou l'anglais ont la possibilité de bénéficier d'un grand nombre de mesures de soutien à l'apprentissage qui améliorent leur maîtrise des deux langues officielles dans un environnement d'apprentissage inclusif. Le Ministère offre, en partenariat avec les collectivités éducatives et celles plus vastes, une éducation solide et de qualité aux familles qui ont des enfants d'âge scolaire.

Conception universelle de l'apprentissage

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

En vue de miser sur les pratiques établies en matière de différenciation, le Ministère adhère à la conception universelle de l'apprentissage. Au Nouveau-Brunswick, les programmes d'études sont conçus à la lumière des principes d'apprentissage de la conception universelle. Les résultats d'apprentissage sont élaborés de façon à ce que les apprenants puissent avoir accès aux apprentissages qu'ils doivent réaliser et les représenter de diverses façons, selon différents modes. Trois principes de base de la conception universelle de l'apprentissage sous-tendent la conception du présent programme. Les enseignants sont invités à les incorporer à la planification et à l'évaluation des apprentissages de leurs apprenants :

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

Pour en savoir davantage sur la *conception universelle de l'apprentissage*, veuillez consulter le **site Web de CAST** http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_JAN2011_3_french.pdf, et télécharger le *Guide de référence sur la conception universelle de l'apprentissage*.

La conception universelle de l'apprentissage n'est ni un programme d'études ni une liste de contrôle. Si c'était le cas, l'enseignement et le professionnalisme qui y sont associés seraient trop schématisés. En tant qu'enseignant, vous avez suivi des cours de pédagogie, de gestion de classe et de théorie. Vous avez accès à des ressources, à des stratégies et à des outils que vous avez appris à utiliser récemment ou au fil des années. Le mode structurel de la conception universelle de l'apprentissage vous permet de tirer activement, attentivement et intentionnellement profit de ces éléments. Il se peut que vous soyez aussi incité à penser différemment, dans la mesure du possible. Dans son livre *Design and Deliver* (2014), Loui Lord Nelson fait état de la différence suivante : « puisque la conception universelle de l'apprentissage est un cadre de travail et non un programme d'études, les enseignants contrôlent pleinement la conception de l'environnement d'apprentissage et des leçons (p. 4) ». Elle précise également que trois principes doivent soutenir la planification d'une leçon, soit la participation, la représentation, ainsi que l'action et l'expression, et suggère les questions de réflexion suivantes pour soutenir la planification (p. 134) :

Lorsque je planifie mes leçons, est-ce que :

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

- *je crée des outils de mesure offrant des options appartenant aux principes de l'action et de l'expression?*
- *j'utilise divers outils et ressources pour élaborer mes plans de leçons?*

Nelson formule la recommandation suivante :

Commencez à petite échelle. Choisissez un centre d'intérêt à même le cadre universel. Choisissez un centre d'intérêt au sein de votre domaine. Faites appel à la participation des autres enseignants et échangez au sujet de vos expériences. Échangez des suggestions. Communiquez vos expériences. Communiquez vos réussites. Attendez-vous à des changements. (p. 136)

Ce programme d'études a été conçu pour faciliter la conception d'environnements d'apprentissage et de plans de leçons qui répondent aux besoins de tous les apprenants. Vous trouverez, dans les annexes, des exemples précis étayant l'emploi de la conception universelle de l'apprentissage pour ce programme d'études. Le [Cadre de travail sur la planification pour tous les apprenants](#) orientera et inspirera votre planification quotidienne.

2.2 Pratiques d'évaluation

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

En immersion, l'enseignant crée un milieu langagier authentique qui favorise l'acquisition du français à l'aide de situations d'apprentissage significatives et interactives. Toute activité planifiée par l'enseignant doit avoir un but expérientiel qui encourage la communication authentique chez l'apprenant et tient compte de son développement intellectuel, affectif, social, esthétique et physique. La langue est l'outil privilégié qui satisfait le besoin de communiquer et de s'exprimer. Elle permet de structurer sa pensée et de la véhiculer. C'est l'instrument qui donne accès à de nouvelles connaissances. L'évaluation ne doit pas servir à comparer la performance de l'apprenant avec celle de ses pairs. Le but de l'évaluation est avant tout d'améliorer le processus enseignement/apprentissage, de fournir à l'enseignant les moyens d'adapter l'enseignement aux besoins et aux domaines d'intérêt individuels. Les méthodes d'évaluation mettent en évidence l'aspect développemental de l'apprentissage d'une langue, font la distinction entre la maîtrise du français et celle du contenu et s'effectuent, tout comme l'enseignement, dans le cadre d'une communication authentique. L'évaluation doit être effectuée tous les jours, et non pas seulement à la fin d'un thème ou d'une unité. L'observation quotidienne au cours des activités d'apprentissage est un élément très important de l'évaluation.

Selon Stiggins (2008), les recherches démontrent que l'évaluation continue et participative (évaluation formative) est plus efficace que celle réalisée uniquement à la fin de la période d'apprentissage pour déterminer une note (évaluation sommative). Chaque type

d'évaluation a un objectif particulier, et doivent toutes deux être utilisées pour prendre des décisions éclairées sur l'enseignement et l'apprentissage. Les pratiques d'évaluation en classe doivent être « équilibrées » (c. à d. qu'elles doivent inclure les deux types d'évaluation); il faut toutefois mettre l'accent sur l'évaluation formative continue.

Les preuves d'apprentissage doivent être collectées grâce à diverses sources tout au long de l'année. Voici quelques exemples de pratiques d'évaluation :

- Questionnement
- Observation
- Conférences
- Démonstrations
- Exposés
- Jeux de rôle
- Applications technologiques
- Projets et enquêtes
- Listes de contrôle/rubriques
- Réactions aux textes/activités
- Journaux de réflexion
- Auto-évaluation et évaluation par les pairs
- Portfolio de carrière

Évaluation formative

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

Les apprenants doivent être encouragés à faire le suivi de leurs propres progrès par l'établissement d'objectifs, l'élaboration de critères avec l'enseignant et d'autres stratégies d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, où l'enseignant devient le facilitateur. Au fur et à mesure que les apprenants améliorent leur participation au processus d'évaluation, ils sont plus engagés et plus motivés à l'égard de leur apprentissage.

Vous trouverez des informations supplémentaires dans le document sur [l'évaluation formative](#).

Évaluation sommative

L'évaluation sommative est utilisée pour consigner les progrès généraux réalisés pendant la période ciblée d'un cours en particulier. Le recours à des rubriques est recommandé pour faciliter le processus. Ce document renferme des exemples de rubriques d'évaluation, mais les enseignants peuvent avoir recours à d'autres mesures pour évaluer les progrès des apprenants.

Pour en savoir davantage au sujet de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, veuillez visiter le site du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance à l'adresse suivante :

https://portal.nbed.nb.ca/tr/AaE/Documents/_DanaInfo=portal.nbed.nb.ca,SSL+Assessment%20Framework.pdf.

Littératie pluridisciplinaire

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

Certains des principaux documents qui soulignent des stratégies pluridisciplinaires sont, notamment : Le document *À observer : La littératie en immersion et le document Comment enseigner de façon délibérée et efficace*. Ces documents décrivent les environnements d'apprentissage et les stratégies clés qui appuient les pratiques de littératie pluridisciplinaire.

3. Lignes directrices propres aux matières

3.1 Raison d'être et principes fondamentaux

Raison d'être

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

À la suite d'une révision des programmes d'études des langues secondes offerts par le secteur anglophone du Nouveau-Brunswick (2007), les recommandations avaient comme but d'assurer que les programmes d'études en immersion française comprennent les objectifs suivants :

- créer un programme d'études en immersion française fondé sur les recherches récentes sur l'apprentissage des langues secondes

- intégrer les pratiques exemplaires de l'apprentissage du français langue seconde dans l'enseignement
- établir un programme d'études en immersion française développé à partir du fondement acquis de la littératie du programme universel (maternelle à deuxième année)
- faire en sorte que le nouveau programme d'études soit conçu en fonction des particularités de tous les apprenants et qu'il soit une option viable pour tous les parents et apprenants.

Ce contexte encadre le programme d'immersion à l'élémentaire et a comme but de développer la capacité de l'apprenant anglophone de comprendre et d'utiliser le français pour communiquer et véhiculer sa pensée dans diverses situations de la vie de tous les jours.

Ce guide est fondé sur la philosophie du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance sur l'enseignement du français en immersion, point d'entrée 1^{re} année, et est conçu pour aider le personnel enseignant à faciliter l'apprentissage du français. Ce programme est assez global et souple pour permettre au personnel enseignant d'appliquer les principes de la **Conception universelle de l'apprentissage (CUA)** pour répondre aux besoins de tous les apprenants. Il propose des pistes à suivre ou à explorer, et offre des exemples de plans de leçons qui se trouvent en ligne sur le site du portail pour enseignants du Ministère et que les enseignants sont invités à consulter. Les stratégies d'enseignement et les activités pédagogiques qui y sont présentées ont comme but de faciliter l'apprentissage de la langue seconde en faisant acquérir à l'élève des stratégies qui augmentent ses chances de devenir un apprenant compétent et autonome.

Les activités de ce guide ont été conçues en fonction des recherches les plus récentes dans le domaine du français langue seconde. Toutefois, elles servent avant tout de suggestions pouvant être adaptées pour répondre aux divers besoins des apprenants et des enseignants.

Principes fondamentaux

Les principes de base du CUA, soit *les multiples moyens de représentation, les multiples moyens d'action et d'expression* et *les multiples moyens de participation* (consultez la page 7 du présent document), permettent au personnel enseignant de concevoir des plans de leçons qui favorisent le succès de tous les apprenants. Les recherches effectuées dans le domaine de l'acquisition de la langue maternelle et d'une langue seconde, ainsi que celles du domaine de la didactique en général, offrent un soutien à ces principes et ont entraîné une révision des approches pédagogiques. Ces recherches soulignent que le processus d'acquisition de la langue est intimement lié au développement physique du cerveau, ainsi qu'à l'habileté de penser de façon critique, et qu'il s'opère à mesure que l'apprenant explore et cherche à comprendre le monde qui l'entoure. Les recherches ont ainsi révélé que l'apprenant apprend mieux la langue seconde lorsque certains principes fondamentaux sont respectés. Soulignons quelques principes fondamentaux qui ont servi de base pour la conception du programme d'étude en immersion :

Les principes de base du CUA, soit *les multiples moyens de représentation, les multiples moyens d'action et d'expression et les multiples moyens de participation* (consulter la page 4 du présent document), permettent au personnel enseignant de concevoir des plans de leçons qui favorisent le succès de tous les apprenants. Les recherches effectuées dans le domaine de l'acquisition de la langue maternelle et d'une langue seconde, ainsi que celles du domaine de la didactique en général, servent d'appui à ces principes et ont entraîné une révision des approches pédagogiques. Elles soulignent que le processus d'acquisition de la langue est intimement lié au développement du cerveau et à l'habileté à penser de façon critique, et qu'il s'opère à mesure que l'apprenant explore et cherche à comprendre le monde qui l'entoure. Les recherches ont ainsi révélé que l'apprenant apprend mieux une langue seconde lorsque certains principes fondamentaux sont respectés. Soulignons quelques principes fondamentaux qui ont servi de base pour la conception du programme d'étude en immersion :

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

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

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

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

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

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

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

La classe d'immersion est le cadre d'une interaction constante. L'apprenant doit avoir la possibilité de s'y exprimer à l'oral comme à l'écrit au cours de la journée. Les activités de groupe et l'apprentissage coopératif favorisent l'interaction nécessaire au développement de l'habileté à s'exprimer dans la langue seconde et font ainsi partie du quotidien tout au long du programme d'immersion. Même hors de la salle de classe, les apprenants et les enseignants doivent communiquer en tout temps en français (sauf dans les cas d'urgences).

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

4. Description du programme

Le nouveau programme d'immersion précoce, point d'entrée à la 1^{re} année concorde en tous points avec les recherches les plus récentes dans le domaine des langues secondes et les fondements du Cadre européen commun de références pour les langues tout en intégrant les compétences globales. Le contenu de ce programme découle d'une littérature équilibrée et prône une approche personnalisée et inclusive pour l'élève, lequel pourra progresser au rythme de son propre développement cognitif.

Le contenu du programme d'études de l'immersion française à la deuxième année est organisé selon six contextes reliés à des expériences authentiques et engageantes pour l'élève. Ces contextes d'apprentissage lui permettent de vivre diverses expériences langagières, entre autres la compréhension orale, la production orale en continu et en interaction, ainsi que la lecture et l'écriture, et ce, dès le début de sa scolarité. Il ne faudrait ni négliger ni retarder la lecture et l'écriture, ne serait-ce que de quelques semaines, ni aborder les contextes au moyen de tâches d'apprentissage faisant appel exclusivement à l'oral. Les tâches doivent être intégrées et centrées sur le sens plutôt que fragmentées et dépourvues de sens.

Différentes structures langagières ciblées sont intégrées en fonction des principes du programme d'études des arts langagiers en immersion de la 2^e année, ainsi que du programme d'études *Toi et ton monde* en lien avec les compétences globales. Un enseignement fondé sur des pratiques exemplaires est primordial pour que ce programme porte ses fruits. Chaque leçon débutera par la modélisation d'une fonction langagière orale déterminée par l'enseignant avant la réalisation d'une production orale de l'élève. Les expériences langagières orales feront suite à de la lecture de contenu clair en qui servira de complément pratique à sa dernière composante, soit l'écrit. Ces tâches d'apprentissage aideront l'élève à développer une grammaire interne et des structures langagières adéquates.

Ces moyens de communication seront exploités à l'aide des contextes présentés dans le tableau suivant :

Ma vie au quotidien	Mes interactions sociales	Tout est en changement	Environnement, autrefois et aujourd'hui	Je m'engage dans ma communauté	Célébrons nos différences
---------------------	---------------------------	------------------------	---	--------------------------------	---------------------------

4.1 Mathématiques

Les mathématiques sont enseignées en français durant toute l'année scolaire. Il est entendu que tous les résultats d'apprentissage en mathématiques doivent être maîtrisés durant l'année scolaire, mais certains de ces résultats d'apprentissage sont ciblés au tout début de l'année, car ils sont plus facilement à la portée d'élèves en début d'apprentissage. Le plan de leçon devra être conçu de manière à faire en sorte que la langue soutienne ce qui sera présenté durant l'enseignement des mathématiques. De plus,

l'enseignant pourra intégrer des composantes de mathématiques en littérature ou durant les routines du matin pour renforcer l'apprentissage de ce sujet.

4.2 Enseignement de la calligraphie

La calligraphie est une habileté qui se développe graduellement. En première et en deuxième année, on encourage l'enseignant à faire écrire les élèves en écriture script, en contexte, tous les jours. L'enseignant joue un rôle important dans le développement de la calligraphie chez ses élèves. Il doit leur présenter des modèles et une marche à suivre (point de départ, lignes, espace, formes, sens du tracé). Plus les élèves seront appelés à écrire, plus ils auront la chance d'améliorer leur écriture. Veuillez consulter le document *Guide pratique, La communication écrite dans un modèle de littérature équilibrée, primaire* pour vous référer aux conseils pratiques pour l'enseignement de l'écriture script.

Il est recommandé de regrouper les lettres selon les ressemblances dans leur tracé. Voici des suggestions de regroupement :

Lettres minuscules;

- l, t, i ;
- o, c, a, d, g, b, p, q, e ;
- f, j, n, m, r, u, h ;
- v, w, y, x, z ;
- k, s.

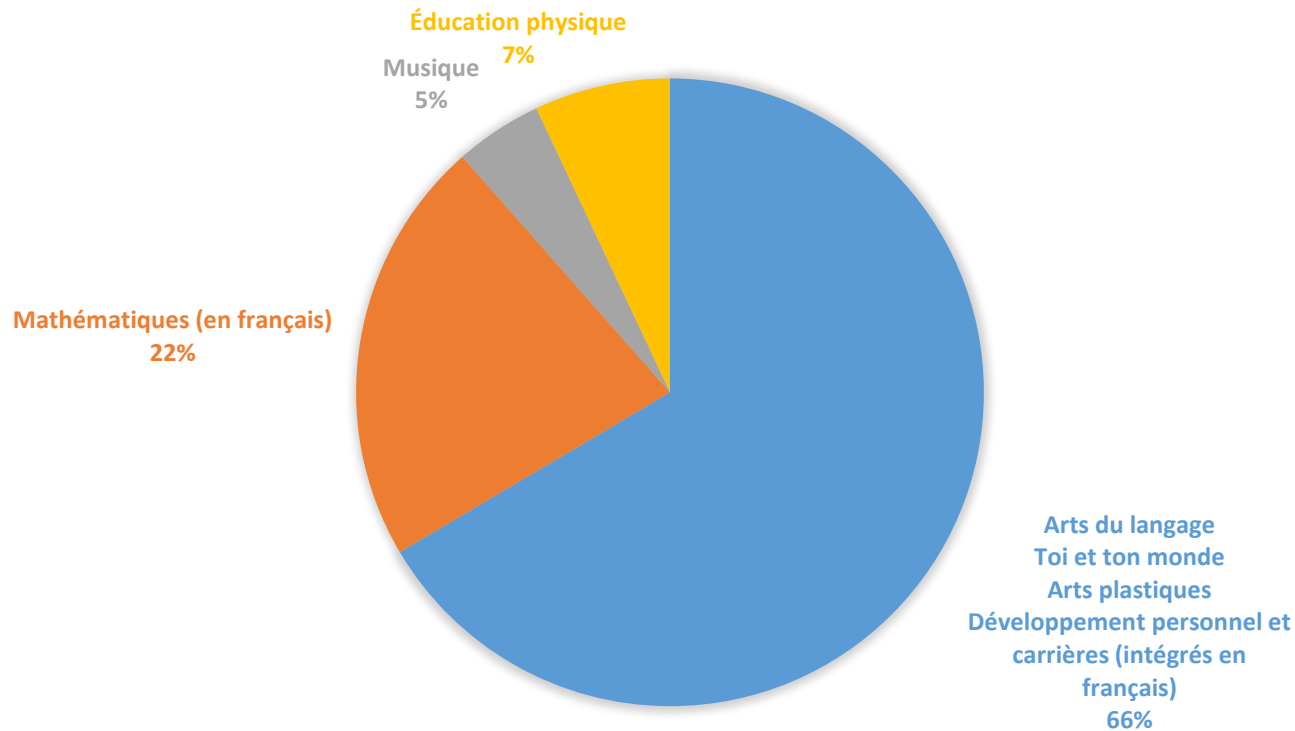
Lettres majuscules:

- I, T, H, E, F, L ;
- O, C, Q, G, S ;
- D, B, P, R, J, U ;
- A, K, M, N, V, W ;
- X, Y, Z.

4.3 Temps accordé au programme d'immersion française 2^e année

Le temps accordé à l'enseignement des matières en français en 1^{re} et en 2^e année d'immersion est de 90 % à 100 %. Au moins 60 minutes seront consacrées à l'étude en français des sujets spécialisés, c'est-à-dire les arts plastiques, la musique et l'éducation physique, et ce pour s'assurer que 90 % de l'enseignement soit fait en français. Il est possible que la musique et/ou l'éducation physique soient enseignées en français ou en anglais, selon l'expertise du personnel enseignant disponible dans l'école.

POURCENTAGE D'ENSEIGNEMENT EN IMMERSION FRANÇAISE



4.4 Caractéristiques d'un débutant de langue

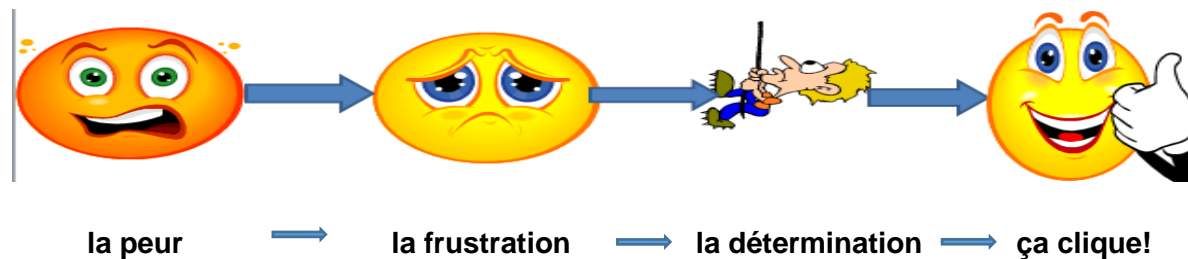
Selon Krashen & Terrel (1983), Bourgoin & Arnett (2017), il y aurait 5 phases d'acquisition chez un débutant de langue seconde. Les phases se définissent comme suit : préproduction, production émergente, parole émergente, fluidité intermédiaire et fluidité avancée. À chaque phase, vous remarquerez une progression continue et complexe.

Lorsque les enfants apprennent leur première langue, il y a une période de silence : un temps où ils ne parlent pas ou peu, mais au cours de laquelle ils absorbent beaucoup d'éléments langagiers et de connaissances sur la langue, selon Dicks (2015). Par exemple, si l'on observe le développement d'un bébé, on peut remarquer qu'il ne commencera pas à s'exprimer avant au moins un an. Par contre, pour une 2^e langue, ce moment de silence sera écourté grâce au fait qu'il a déjà acquis une certaine maturité dans l'apprentissage de sa première langue.

Le cerveau d'un enfant a déjà créé des liens neurologiques dans l'apprentissage de sa première langue. Il suffira à l'enseignant de faire développer une grammaire interne chez ses élèves pour activer de nouveaux liens neurologiques tout en créant des patrons dans le cerveau par la réutilisation de la phrase complète durant l'apprentissage de la langue seconde. (Germain & Netten, 2013) Donc, comme en langue maternelle, il y aura aussi une période de silence chez l'élève lors de l'apprentissage de sa 2^e ou 3^e langue. À partir de cette période de silence, la parole émerge. Or, cette période de silence est nécessaire à l'apprentissage. Nous savons que le moment où cela se produit varie d'un enfant à l'autre.

De nombreux élèves de la première année d'immersion française ont tendance à ne pas parler beaucoup pendant les premières semaines. Cette période de silence leur permet d'absorber le langage, de construire une « grammaire interne », soit une compréhension de la façon dont le langage fonctionne, et d'éventuellement commencer à parler avec un certain degré de fluidité. Après cette période, certains enfants seront heureux de démontrer comment ils peuvent s'exprimer dans leur nouvelle langue en dehors de l'école. D'autres seront timides et ne voudront pas parler en français. Ces facteurs sont liés à la personnalité de l'enfant, mais ils ne doivent pas nous inquiéter.

Phases des émotions menant à l'apprentissage d'une langue :



Si nous voulons que nos élèves possèdent cette disposition à communiquer, qui pourra leur faire atteindre la compétence communicative, il importe de tenir compte des facteurs affectifs, ce qui, dans la pratique de classe, revient essentiellement à réduire l'effet des facteurs négatifs et stimuler celui des facteurs positifs. Selon Arnett (2016) il importe d'accorder une période d'au moins 30 secondes à un élève pour répondre à une question.

Caractéristiques d'un élève de 7 ans :

- n'a plus besoin de lire des livres à gros caractères, car le développement de sa vue est complet
- développe son intérêt pour la lecture et découvre la fierté de « décoder » les mots lui-même
- affectionne les jeux de société
- arrive à exprimer son insatisfaction, sa colère ou sa tristesse principalement par la [parole](#)
- possède une attention soutenue d'une courte durée, de 2 à 5 minutes environ, c'est-à-dire inférieure à son âge,
- préfère les livres drôles et simples

- prend plusieurs risques avec la langue
- moins centré sur lui-même : il aime faire plaisir aux autres, par des gestes ou de petites attentions

4.5 Continuum de littératie en immersion française

Les continuum de littératie fournissent à l'enseignant un aperçu du développement général de l'oral, de la lecture et de l'écriture en immersion.

L'apprentissage de la langue seconde est un processus et ne s'apprend pas nécessairement selon un format linéaire ou séquentiel. Alors, il se peut qu'un apprenant démontre des caractéristiques de plusieurs phases en même temps ou qu'il demeure plus longtemps à une phase qu'une autre.

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

D'autant plus, les continuum offrent des outils à l'enseignant qui l'aideront à identifier :

- les points d'enseignements qui doivent être ciblés pour l'élève
- les objectifs de prochaines leçons
- certaines interventions possibles pour assurer un soutien continu

Les descripteurs retrouvés dans les continuum doivent être utilisés à des fins diagnostiques ou formatives. En d'autres termes, les continuum ne sont ni des grilles d'évaluation ni des rubriques.

Les phases des continuum ne sont pas liées à certains niveaux scolaires et ne doivent pas être confondues avec les attentes et les résultats d'apprentissage des niveaux scolaires.

5. Tableau des résultats d'apprentissage

Résultats d'apprentissage généraux (RAG)		Résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)-2 ^e année
Compréhension orale	1. Comprendre divers discours oraux selon la situation de communication	1.1 Utiliser des éléments visuels et culturels, des mots clés, des gestes, des images mentales et des connaissances antérieures pour gérer sa compréhension orale.
Production orale	2. Produire un message oral selon l'intention de communication	2.1 Présenter de brefs discours sur des sujets familiers et habituels en utilisant des énoncés pratiqués, du vocabulaire précis et des expressions simples et courantes pour communiquer ses connaissances, ses idées et ses préférences.
Interaction orale	3. Interagir selon la situation de communication sociale et scolaire	3.1 Participer à de courtes conversations liées à des sujets simples et familiers avec des structures de langue précises.
Lecture	4. Lire et comprendre divers textes	4.1 Reconnaître, entendre et manipuler les syllabes et les sons du français. 4.2 Établir les liens entre les sons à l'oral (phonèmes) et les sons à l'écrit (graphèmes). 4.3 Utiliser ses connaissances du vocabulaire acquis pour faciliter sa lecture. 4.4 Lire un texte à son niveau avec précision et fluidité. 4.5 Gérer la compréhension d'un texte qui est à son niveau.
Écriture	5. Produire des textes selon l'intention et le public cible	5.1 Rédiger des textes simples à propos d'un sujet familier. 5.2 Écrire un texte simple en suivant les phases du processus d'écriture. 5.3 Écrire un texte simple en appliquant les traits d'écriture à partir de textes modèles.

Compétences linguistiques

Compétences linguistiques (CL)

Compréhension orale, production orale interaction orale

RAG 1 : Comprendre divers discours oraux selon la situation de communication

CL – Compréhension orale (écouter)

À la fin de la 2 ^e année, l'élève pourra :	
Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 1.1	Utiliser des éléments visuels et culturels, des mots clés, des gestes, des images mentales et des connaissances antérieures pour gérer sa compréhension orale.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
<p><u>Compréhension orale :</u></p> <p>– Écouter et comprendre un message simple lié aux thèmes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ma vie au quotidien et mes interactions sociales • Tout est en changement • Environnement, autrefois et aujourd'hui • Je m'engage dans ma communauté • Célébrons nos différences 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux comprendre de simples informations et des questions sur des sujets en lien avec mes expériences, mes connaissances et mes besoins immédiats. • Je peux comprendre l'essentiel des annonces et des messages simples et clairs. • Je peux comprendre de brèves descriptions et des explications simples liées à des sujets familiers. • Je peux comprendre des directives, des consignes et des tâches simples si la personne parle clairement et lentement. • Je peux comprendre de simples conversations de tous les jours si la personne parle clairement et lentement et m'offre de l'aide. • Je peux comprendre de courtes histoires si la personne parle lentement et clairement et si je connais un peu le sujet. • Je peux comprendre des phrases isolées, des questions simples et des expressions souvent utilisées. • Je peux comprendre les signes et les panneaux courants (p. ex. : arrêt, sortie, tourner à gauche). <p>Stratégies d'écoute</p> <p>Je peux regarder et écouter la personne qui parle (p. ex. : ses gestes, le ton de sa voix, son expression faciale).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux réagir pour démontrer ma compréhension (p. ex. : hocher la tête, pouce vers le haut) • Je peux utiliser les stratégies d'écoute si je ne comprends pas. • Je peux visualiser des images dans ma tête. • Je peux reconnaître les sons et les mots en français (p. ex. : chansons, comptines, dialogue, instructions). • Je peux écouter sans interrompre et attends mon tour. • Je peux comprendre si quelqu'un est heureux, fatigué ou malade, quand une personne raconte comment elle va.

Ressources

Outils d'évaluation

Documents d'appui :

Évaluation formative-grilles

Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace.
Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9 à 28

Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée –
pages 73 à 75

Le continuum de l'oral

Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

RAG 2 : Produire un message oral selon l'intention de communication

CL : Production orale (s'exprimer oralement en continu)

À la fin de la 2 ^e année, l'élève pourra :	
Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 2.1	Présenter de brefs discours sur des sujets familiers et habituels en utilisant des énoncés pratiqués, du vocabulaire précis et des expressions simples et courantes pour communiquer ses connaissances, ses idées et ses préférences.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
<p>Production orale :</p> <p>– Pouvoir exprimer un message simple lié aux thèmes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ma vie au quotidien et mes interactions sociales • Tout est en changement • Environnement, autrefois et aujourd'hui • Je m'engage dans ma communauté • Célébrons nos différences <p>Les verbes utilisés à l'oral sont au présent (p. ex. : <i>Je mange</i>) au passé composé avec 'avoir' et 'être' (p. ex. : <i>J'ai mangé</i>) et au futur proche (p. ex. : <i>Je vais manger</i>) et à l'imparfait (p. ex. : <i>Quand j'étais petite...</i>)</p>	<p>Contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux partager mes informations personnelles, mes besoins immédiats, mes intérêts, etc. • Je peux décrire des événements de la vie quotidienne (p. ex. : mes activités, ma routine quotidienne, mes expériences). • Je peux produire de courtes descriptions sur des sujets familiers à partir d'énoncés (p. ex. : Parle-moi de ta famille... Parle-moi de ton met préféré... Raconte-moi ce que tu as fait hier soir...). • Je peux produire de courtes explications sur des sujets familiers à partir d'énoncés tels que « Pourquoi? » et « Explique-moi... » • Je peux expliquer un concept appris en classe avec des phrases simples. • Je peux décrire brièvement où j'habite et comment s'y rendre (p. ex. : moyens de transport, distance, durée du trajet). <p>Précision de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux relier des phrases avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au présent (p. ex. : Je marche à l'école tous les jours). • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au passé composé (p. ex. : Hier soir, je suis allé..., Ce matin, j'ai mangé..., Samedi, j'ai joué au...). • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au futur proche (p. ex. : Au dîner, je vais manger...; Vendredi soir, je vais aller chez). • Je peux m'exprimer en me servant des verbes à l'imparfait (p. ex. : Quand j'étais petite, je ...) • Je peux utiliser la négation (p. ex. : ne pas, ne jamais). • Je peux utiliser le bon déterminant des mots simples et familiers (p. ex. : <i>ma</i> famille, <i>mon</i> sport, <i>une</i> soeur, <i>le</i> ballon, <i>la</i> balle). • Je peux autocorriger mes structures de phrases simples. • Je peux utiliser les verbes pronominaux (p. ex. : Je me lève; Je m'habille; Je me peigne). • Je peux utiliser des prépositions (p. ex. : <i>dans</i>, <i>sous</i>, <i>sur</i>, <i>derrière</i>, <i>entre</i>, <i>devant</i>, <i>à la gauche de</i>, <i>à la droite de</i>, <i>en haut de</i>, <i>en bas de</i>, <i>loin de</i>, <i>près de</i>, <i>au milieu de</i>). • Je peux utiliser des mots qui expriment le temps (p. ex. : <i>aujourd'hui</i>, <i>ensuite</i>, <i>demain</i>, <i>avant</i>, <i>tôt</i>, <i>après</i>, <i>hier</i>, <i>jamais</i>, <i>maintenant</i>, <i>parfois</i>, <i>toujours</i>, <i>puis</i>, <i>premièrement</i>, <i>deuxièmement</i>). • Je peux utiliser des adverbes d'intensité (p. ex. : <i>très</i>, <i>trop</i>, <i>peu</i>, <i>beaucoup</i>).

Ressources

Outils d'évaluation :

Évaluation formative – grilles

Documents d'appui :

Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace
Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9 à 28

Le continuum de l'oral

Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion

RAG 3 : Interagir selon la situation de communication sociale et scolaire

CL – Interaction orale (prendre part à une conversation)

À la fin de la 2 ^e année, l'élève pourra :	
Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 3.1	Participer à de petites conversations liées à des sujets simples et familiers avec des structures de langue précises.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
<p>Interaction orale :</p> <p>– Engager les élèves à des situations de communication authentiques et significatives liées aux thèmes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ma vie au quotidien et mes interactions sociales • Tout est en changement • Environnement, autrefois et aujourd'hui • Je m'engage dans ma communauté • Célébrons nos différences <p>– Répondre et poser des questions en groupe pour exprimer leurs opinions, leurs idées, leurs sentiments et leurs besoins.</p>	<p>Contenu des conversations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux discuter de sujets simples et familiers avec d'autres personnes (p. ex. : mes loisirs, les événements, la vie quotidienne). • Je peux interagir avec d'autres personnes pour partager mes idées, mes expériences, mes préférences et mes sentiments. • Je peux échanger des informations avec d'autres personnes (p. ex. : demander ou donner des directions; petits sondages, mini entrevue). • Je peux poser et répondre à des questions simples et familières (p. ex. : à propos d'événements du passé). • Je peux réagir à ce que d'autres personnes disent en posant d'autres questions ou en ajoutant d'autres informations à la conversation. • Je peux interagir avec d'autres personnes pour planifier une activité (p. ex. : ce que nous allons faire, comment nous allons faire). • Je peux interagir avec d'autres lors de jeux de communication orale (p. ex. : jeu de résolution de problèmes, jeux de devinettes, jeux de types télévisés). • Je peux demander ou donner des directions (p. ex. : avec une carte ou d'autres outils visuels). <p>Stratégies de prises de parole</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux m'adresser poliment à quelqu'un et lui demander quelque chose. • Je peux demander aux personnes de répéter ou d'expliquer ce qu'elles viennent de dire si quelque chose n'est pas clair (p. ex. : Je ne comprends pas, peux-tu répéter?). <p>Précisions de la langue orale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux relier des phrases avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». • Je peux interagir avec d'autres personnes en me servant du bon temps de verbe en contexte (présent, passé composé, imparfait, future proche). • Je peux utiliser des phrases interrogatives, exclamatives et affirmatives dans un contexte d'une discussion simple. • Je peux utiliser la négation (p. ex. : ne pas, ne jamais). • Je peux utiliser le bon déterminant des mots simples et familiers (p. ex. : <u>ma</u> famille, <u>mon</u> sport, <u>une</u> soeur, <u>un</u> cousin, <u>le</u> ballon, <u>la</u> bicyclette). • Je peux utiliser des verbes d'actions quotidiennes : sauter /manger /entendre /grandir. • Je peux utiliser les verbes pronominaux (p. ex. : Je me lève... Je m'habille... Je me peigne...)

	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux utiliser des prépositions (p. ex. : <i>dans, sous, sur, derrière, entre, devant, à la gauche de, à la droite de, en haut de, en bas de, loin de, près de, au milieu de</i>). • Je peux indiquer le lieu (p. ex. : <i>sur, sous, habiter à, habiter au, habiter en, chez</i>). • Je peux utiliser des mots qui expriment le temps (p. ex. : <i>aujourd'hui, ensuite, demain, avant, tôt, après, hier, jamais, maintenant, parfois, toujours, puis, premièrement, deuxièmement</i>). • Je peux utiliser des adverbes d'intensité (p. ex. : <i>très, trop, peu, beaucoup</i>).
--	--

<u>Ressources</u>	
<u>Outils d'évaluation :</u>	<u>Documents d'appui :</u>
Évaluation formative-grilles	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9 à 28</p> <p>Le continuum de l'oral</p> <p>Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU</p>

Compétences linguistiques (CL)

RAG 4 : Lire et comprendre divers textes

CL – Conscience phonologique

À la fin de la 2 ^e année, l'élève pourra :	
Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.1	Reconnaître, entendre et manipuler les syllabes et les sons du français.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
<p><u>Conscience phonologique :</u></p> <p>L'habileté d'identifier les mots dans une phrase, ainsi que celle d'entendre, d'identifier et de manipuler les syllabes et les sons (graphèmes) de la langue orale.</p> <p><u>Note</u> : Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de lecture.</p> <p>Il y a 5 composantes essentielles à l'enseignement de la lecture : conscience phonologique, phonétique, vocabulaire, fluidité, compréhension.</p>	<p>Conscience phonologique, principes de base (p. ex. : syllabes, rimes)</p> <ul style="list-style-type: none"> Je peux identifier et produire des mots qui riment (p. ex. : <i>Est-ce que ballon et chanson riment? Quels mots riment avec ballons?</i>). Je peux produire un mot à l'oral à partir des syllabes entendues (p. ex. : <i>mu/si/cienne = musicienne</i>). Je peux segmenter un mot entendu en syllabes (p. ex. : <i>pa/pi/llon = papillon</i>). <p>Conscience phonémique (sons oraux du français)</p> <ul style="list-style-type: none"> Je peux reconnaître qu'un mot entendu est composé de sons (graphèmes). Je peux identifier le son initial d'un mot (p. ex. : le mot 'oiseau' commence par quel son? « oi »). Je peux identifier le son final d'un mot (p. ex. : le mot « faim » se termine par quel son? « aim »). Je peux produire un mot à l'oral à partir des sons entendus (p. ex. : <i>a/m/i = ami</i>). Je peux identifier les différents sons d'un mot entendu (p. ex. : <i>chapeau = ch-a-p-eau</i>). Je peux substituer, ajouter ou enlever un son dans un mot pour créer un nouveau mot : (p. ex. : <i>château--gâteau, pain--pain</i>) (p. ex. : ajoute le son /k/ à loup, ça devient clou; ajoute le son /ch/ à ou, ça devient chou) (p. ex. : enlève /f/ du mot fil, qu'est-ce qu'il reste? « il »)

























Ressources

<u>Outils d'évaluation :</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<p>Évaluation formative</p> <p>La pensine (un journal d'observations)</p> <p>Document cadre : Fiches d'observation individualisées de lecture et la lecture guidée</p>	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <p>Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion – pages 29 à 55</p> <p>Le continuum de lecture</p> <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – La conscience phonologique et phonémique – pages 33 à 43</p> <p>Tableau des sons (Programme d'études) p. 31</p> <p>Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion</p> <p>Rimes/chansons</p>

Compétences linguistiques (CL)
Conscience phonologique, phonétique,
vocabulaire, fluidité, compréhension
RAG 4 : Lire et comprendre divers textes
CL – Phonétique

À la fin de la 2 ^e année, l'élève pourra :	
Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.2	Établir les liens entre les sons à l'oral (phonèmes) et les sons à l'écrit (graphèmes).
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
<p>Phonétique :</p> <p>– L'habileté d'établir des liens entre les lettres à l'écrit (graphèmes) et les sons à l'oral (phonèmes).</p> <p>– L'habileté de reconnaître et de lire les différents graphèmes (sons à l'écrit) du français.</p> <p><u>Note :</u> Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de lecture.</p>	<p>Connaissances des sons à l'écrit (graphèmes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître à l'écrit et produire les sons des voyelles (p. ex. : a, e, i, o, u, y). • Je peux reconnaître à l'écrit et produire les sons des consonnes. • Je peux reconnaître à l'écrit et produire les sons des graphies plus complexes (p. ex. : eau, on, in, en, ch, oi). • Je peux reconnaître à l'écrit et produire les sons des graphies moins communes (p. ex. : ill, tion, gn, œu). • Je peux utiliser mes connaissances des graphèmes pour décoder correctement les mots d'un texte. • Je peux utiliser mes connaissances des graphèmes pour lire correctement les mots d'un texte. (p. ex. : f-a-m-ill-e) • Je peux reconnaître et ne pas lire les lettres silencieuses à la fin des mots. • Je peux lire toutes les parties d'un mot (le début et la fin du mot).

***Note à l'enseignant :** Il faut faire des évaluations formatives tout au long de ces phases pendant l'enseignement de la lecture. Il importe de comprendre que ce tableau doit être pris en compte.

Immersion précoce Connaissance des sons à l'oral et des sons à l'écrit				1 ^{re}	2 ^e	3 ^e
	Sons des lettres	Voyelles	i y a (à) â e é o (ô) u (ù, û) è (ê, ë)			
		Consonnes qui s'allongent	m f n v l r s ç(s) c(s) j g(j) z			
		Consonnes courtes	c(k) k q g(gu) t p b d w x h			
	Sons complexes	Sons des graphies plus complexes	ch on,om ou au, eau oi qu(k)			
			an,am en, em in, im ain, aim ein			
			ei, ai (è) er, ez (é) eu un, um gn ph			
	Sons complexes moins fréquents	Sons des graphies moins communes	eur, œu ienne ai(é) ill, ille sion, tion er(ère) ail, aille ien,			
			ch(k) yn,ym eil, eille ette euil, euille, œil, œill ouin, oin et(è) ouil, ouille			
		Semi-consonnes*	[w] comme oi [j] comme paille [ɥ] comme lui			

Peut être présenté dans le contexte de la famille : *terreur* tout comme dans le contexte des sentiments : *peur*. ***Voir la grille des phonèmes et des graphèmes en annexe.**

***Note à l'enseignant :** Les voyelles doivent être enseignées dans cet ordre, tandis que les consonnes peuvent être enseignées dans un ordre différent, tout en respectant l'ordre des catégories.



à enseigner en profondeur



à poursuivre et renforcer

Tableau inspiré du programme d'études du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Direction des programmes d'études et de l'apprentissage (juillet 2013)

Ressources

<u>Outils d'évaluation :</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<p>Évaluation formative</p> <p>La pensine (un journal d'observations)</p> <p>Le suivi d'observation</p> <p>Document cadre : Fiches d'observation individualisées de lecture et la lecture guidée</p>	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion – pages 29 à 55</p> <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée –La correspondance graphème-phonème –pages 53 à 57</p> <p>Mur de mots fréquents</p> <p>Mur de thèmes</p> <p>Continuum de lecture</p> <p>Tableau des sons (Programme d'études) p.31</p> <p>Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU</p>

Compétences linguistiques (CL)
Conscience phonologique, phonétique,
vocabulaire, fluidité, compréhension
RAG 4 : Lire et comprendre divers textes
CL – Vocabulaire

À la fin de la 2 ^e année, l'élève pourra:	
Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.3	Utiliser ses connaissances du vocabulaire acquis pour faciliter sa lecture.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
<p><u>Vocabulaire :</u></p> <p>– L'habileté de reconnaître avec un certain automatisme les mots fréquents et les mots clés d'un texte, ainsi de que comprendre le sens de ces mots.</p> <p><u>Note</u> : Il est impératif de développer la communication orale chez l'élève pour qu'il acquière un vocabulaire riche dans le but de soutenir la compréhension en lecture.</p> <p><u>Note</u> : Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de lecture.</p>	<p>Connaissance des mots fréquents</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître et lire avec automaticité les mots affichés sur le mur de mots fréquents (voir l'annexe – mots fréquents de la 2^e année). • Je peux repérer un mot quelconque sur le mur de mots, à partir d'indices (p. ex. : <i>trouvez un mot qui contient 3 ou 4 syllabes; trouvez un mot qui se termine avec le son « in »</i>). • Je peux repérer les mots fréquents retrouvés dans un texte. • Je peux facilement lire les mots fréquents retrouvés dans un texte. <p>Acquisition du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux identifier, dans un texte, plusieurs mots liés aux sujets connus ou étudiés. • Je peux reconnaître les mots que je connais à l'oral dans un texte écrit. • Je peux lire les mots connus retrouvés dans un texte (p. ex. : mots liés aux thèmes étudiés). • Je peux continuer à reconnaître et lire de plus en plus de mots dans un texte. • Je peux utiliser des mots que j'ai appris pour m'aider à lire un texte plus facilement. • Je peux regarder l'image sur une page pour m'aider à prédire le vocabulaire qui s'y trouve. • Je peux reconnaître dans un texte les mots que j'ai vus et entendus lors d'activités : pré-lecture, message du jour, mur de mots, mur de thèmes et promenade des images. • Je peux reconnaître quelques préfixes et quelques suffixes simples (p. ex. : bi =deux « bicyclette »; ette = petit « bicyclette »). • Je peux identifier des mots de la même famille de mots (p. ex. : <i>ami, amical, amitié</i>). • Je peux identifier dans un texte des synonymes simples (p. ex. : <i>beau, mignon</i>) et des antonymes simples (p. ex. <i>gros, petit</i>). • Je peux reconnaître un mot qui ne fait pas de sens dans une phrase.

Ressources

<u>Outils d'évaluation :</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<p>La pensine (un journal d'observations)</p> <p>Évaluation formative</p> <p>Document cadre : Fiches d'observation individualisées de lecture et la lecture guidée</p>	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion – pages 29 à 55</p> <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée -L'enrichissement du vocabulaire– pages 65 à 69</p> <p>Continuum de lecture</p> <p>Mur de thèmes</p> <p>Mur de mots fréquents</p> <p>Tableau des sons (Programme d'études) p.31</p> <p>Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU</p>

Compétences linguistiques (CL)
Conscience phonologique et phonétique,
vocabulaire, fluidité, compréhension
RAG 4 : Lire et comprendre divers textes
CL : Fluidité et précision

À la fin de la 2 ^e année, l'élève pourra:	
Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.4	Lire un texte à son niveau avec précision et fluidité.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
<p>Fluidité et précision :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'habileté de lire un texte de façon précise, rapide et sans effort. - L'habileté de lire avec expression et un certain automatisme. <p><u>Note :</u> Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de lecture.</p>	<p>Je peux lire avec précision (lire correctement) un texte à un niveau approprié.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux lire en portant attention aux lettres muettes (p. ex. : <i>un chat; les ballons; jouent; des bonbons</i>). • Je peux lire sans trop d'omissions, de répétitions et de substitutions. <p>Je peux lire avec fluidité un texte à un niveau approprié</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux lire plusieurs groupes de mots ensemble (p. ex. : Il était une fois / une petite fille / qui mangeait des fruits). • Je peux lire un texte à une vitesse appropriée (p. ex. : pas trop vite et pas trop lentement). • Je peux lire un texte sans avoir à décoder plusieurs des mots. • Je peux lire sans trop d'hésitations un texte à un niveau approprié. • Je peux lire avec expression. • Je peux lire en respectant différents signes de ponctuation (point, virgule, point d'exclamation, point d'interrogation). • <p>Stratégies qui encouragent la précision et la fluidité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux m'autocorriger en relisant un mot ou une phrase. • Je peux me servir, au besoin, de différentes stratégies de décodage lorsque je lis un texte. • Je peux lire des petits mots dans un plus grand mot (p. ex. : <i>une automobile</i>). • Je peux sauter le mot, continuer, puis revenir au mot. • Je peux reconnaître des mots amis (p. ex. : <i>un sandwich, une orange</i>). • Je peux utiliser les images et les mots que j'ai appris pour lire les mots rapidement. • Je peux relire la phrase à quelques reprises pour la lire plus facilement. • Je peux reconnaître quelle stratégie de décodage est plus efficace à utiliser selon le défi éprouvé. • Je peux ralentir ma lecture, au besoin, quand un passage est plus exigeant pour moi. • Je peux reconnaître quand un texte est lu avec fluidité (p. ex. : lecture à haute voix, centre d'écoute, poèmes, lecture théâtrale, chansons). • Je peux développer une appréciation de la fluidité en écoutant des textes lus (p. ex. : lecture à haute voix, centre d'écoute, poèmes, lecture théâtrale, chansons). • Je peux expliquer les raisons pour lesquelles un texte entendu n'est pas fluide. • Je peux relire un texte pour améliorer la lecture.

Ressources

<u>Outils d'évaluation :</u>	<u>Documents d'appui</u>
<p>Évaluation formative</p> <p>La pensine (un journal d'observations)</p> <p>Le suivi d'observation</p> <p>Document cadre : Fiches d'observation individualisées de lecture et la lecture guidée</p>	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <p>Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion – pages 29 à 55</p> <p>Mur de thèmes</p> <p>Mur de mots fréquents</p> <p>Continuum de lecture</p> <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 5 la fluidité – pages 33 à 63</p> <p>Tableau des sons (Programme d'études) p.31</p> <p>Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU</p> <p>Stratégies de lecture</p>

Compétences linguistiques (CL)
Conscience phonologique, phonétique,
vocabulaire, fluidité, compréhension
RAG 4 : Lire et comprendre divers textes
CL : Compréhension

À la fin de la 2^e année, l'élève pourra :

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.5	Gérer la compréhension d'un texte qui est à son niveau.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
<p>Compréhension en lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir que la raison d'être de la lecture, c'est comprendre. - Avoir l'habileté de dégager le sens d'un texte. <p><u>Note</u> : Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de lecture.</p>	<p>Habiletés liées à la compréhension d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux faire un rappel complet d'un texte simple. • Je peux me souvenir d'une séquence simple d'événements. • Je peux résumer un texte dans un ordre logique (p. ex. : premièrement, ensuite, finalement). • Je peux me souvenir des informations importantes dans un texte. • Je peux ajouter des détails lorsque je résume un texte (p. ex. : Les personnages secondaires sont...). • Je peux répondre aux questions (p. ex. : qui, quand, quoi, où, comment). • Je peux répondre à des questions littérales au sujet de la lecture. • Je peux répondre à des questions d'inférence en lien avec l'image ou le texte. • Je peux faire des liens avec mon vécu/mes connaissances lors du rappel. <p>Stratégies pour gérer la compréhension d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux utiliser différentes stratégies pour soutenir ma compréhension. • Je peux me poser les questions suivantes : « <i>Est-ce que je comprends ce que je suis en train de lire?</i> » et « <i>Est-ce que je peux continuer à lire?</i> » • Je peux faire des images mentales lorsque je lis. • Je peux utiliser des images pour confirmer que les mots lus ont du sens. • Je peux faire des prédictions avant et pendant la lecture d'un texte. • Je peux établir des liens entre mes connaissances antérieures et le texte. • Je peux utiliser des éléments d'un texte pour m'aider à comprendre (p. ex. : titre, page couverture, table des matières, soutiens visuels, mots en caractères gras ou en italiques). • Je peux relire une partie du texte pour trouver l'information recherchée. • Je sais quelle stratégie de compréhension est plus efficace à utiliser selon le défi éprouvé. • Je peux faire des inférences simples en lien avec le texte. • Je peux utiliser des organisateurs graphiques pour développer ma compréhension. • Je peux expliquer les stratégies de compréhension que j'ai utilisées pendant la lecture d'un texte.

Ressources

<u>Outils d'évaluation :</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<p>Évaluation formative</p> <p>La pensine (un journal d'observations)</p> <p>Le suivi d'observation</p> <p>Document cadre : Fiches d'observation individualisées de lecture et la lecture guidée</p>	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion – pages 30 à 54</p> <p>Mur de thèmes</p> <p>Mur de mots fréquents</p> <p>Continuum de lecture</p> <p>Stratégies de compréhension et stratégies de lecture</p> <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture – pages 103 à 106</p> <p>Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU</p>

Compétences linguistiques (CL)
Production écrite, processus d'écriture et traits d'écriture
RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible
CL : Production écrite

À la fin de la 2 ^e année, l'élève pourra :	
Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 5.1	Rédiger des textes simples à propos d'un sujet familier.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
<p>La modélisation par l'enseignant lors de la production écrite est primordiale.</p> <p>Production écrite Genres et types de textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Narratif – fiction</u> -récit imaginaire • <u>Informatif ou explicatif</u> -autobiographie -fiche descriptive/une description (p. ex. : animal, personne, endroit, objet) -compte rendu scientifique ou d'un événement • <u>Créatif ou expressif</u> -devinette • <u>Procédural</u> -marches à suivre (p. ex. : des règles de sécurité) <p><u>Note</u> : Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de l'écriture.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux m'inspirer d'un modèle fourni par l'enseignant, l'adapter et le modifier pour écrire mon propre texte à propos de ma vie quotidienne, mes expériences, mes connaissances, mes sujets familiers et mes besoins immédiats. • Je peux écrire pour partager mes idées, mes besoins, mes sentiments et mes préférences (p. ex. : <i>J'aime mon ami parce que.../Je n'aime pas les tempêtes de vent parce que...</i>). • Je peux faire une description d'une personne, d'un objet ou d'un lieu que je connais (p. ex. : l'école, moi-même, ma famille éloignée, une personne, un lieu). • Je peux écrire une description au sujet d'un thème familier ou d'un concept que j'ai appris et connais bien (p. ex. : animal, passe-temps, activité, concept appris en classe). • Je peux écrire le début ou la suite d'un événement. • Je peux écrire une simple marche à suivre. • Je peux écrire de courts messages et des questions simples à d'autres personnes (p. ex. : petits messages, carte d'invitation ou de remerciement).

Ressources

Outils d'évaluation :

Évaluation formative
 La pensine (un journal d'observations)
 Les conférences d'écriture

Documents d'appui :

Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace
 Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion – pages 56 à 76

 Mur de mots fréquents

 Mur de thèmes

 Continuum en écriture

Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitres 1 à 3 – Apprendre à écrire – pages 7 à 17

 Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

Compétences linguistiques (CL) :
Production écrite, processus d'écriture et traits d'écriture
RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible
CL : Processus d'écriture

À la fin de la 2 ^e année, l'élève pourra :	
Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 5.2	Écrire un texte simple en suivant les phases du processus d'écriture.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
<p><u>Processus d'écriture :</u></p> <p>– La modélisation par l'enseignant lors du processus d'écriture est primordiale.</p> <p>– Voici les phases du processus d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planification • Rédaction • Révision • Correction • Partage et publication <p><u>Note</u> : Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de l'écriture.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux planifier mon écrit à l'aide d'un remue-méninges. • Je peux planifier mon écrit à l'aide d'une toile d'idées. • Je peux planifier mon écrit à l'aide d'un organisateur graphique. • Je peux rédiger une première ébauche. • Je peux améliorer mon texte en me servant de la liste des critères de réussite co-créée en classe. • Je peux me servir des ressources autour de la classe pour améliorer mon texte (p. ex. : mur de mots fréquents, mur de mots thématiques, soutiens visuels affichés en classe, dictionnaire personnel, livres de lecture et tableau d'ancrage). • Je peux relire mon texte pour m'autocorriger. • Je peux faire des conférences avec mon enseignant ou mes pairs pour améliorer mon texte. • Je peux me servir de la rétroaction que je reçois pour améliorer mon texte. • Je peux compléter le processus d'écriture en publiant certains de mes textes.

Ressources

<u>Outils d'évaluation :</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<p>Évaluation formative</p> <p>La pensine (un journal d'observations)</p> <p>Les conférences d'écriture</p> <p>La rubrique co-crée</p>	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <p>Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion – pages 56 à 76</p> <p>Mur de mots fréquents</p> <p>Mur de thèmes</p> <p>Continuum de l'écriture</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 4 – Le processus d'écriture – pages 19 à 34</p> <p>Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU</p>

Compétences linguistiques (CL)

Production écrite, processus d'écriture et traits d'écriture RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible CL : Traits d'écriture

À la fin de la 2 ^e année, l'élève pourra :	
Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 5.3	Écrire un texte simple en appliquant les traits d'écriture à partir de textes modèles.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
<p>Traits d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> Idées et contenu Organisation des idées Choix de mots Structures de phrases Style/Voix Conventions <p>- La modélisation par l'enseignant lors du processus d'écriture est primordiale.</p> <p><u>Note</u> : Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de l'écriture.</p> <p><u>Temps de verbes</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> Présent de l'indicatif Passé composé Imparfait Verbes pronominaux 	<p>Idées / contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> Je peux rédiger un texte qui contient une idée principale. Je peux présenter des idées qui sont liées à une situation ou à un thème. Je peux ajouter des détails pertinents à mon texte. <p>Organisation des idées</p> <ul style="list-style-type: none"> Je peux rédiger un texte contenant une série de phrases regroupées dans un ordre logique. Je peux rédiger un texte dans lequel une organisation commence à apparaître. Je peux diviser mes idées en quelques petits paragraphes simples. Je peux présenter l'idée principale au début du texte. Je peux ajouter une phrase qui conclue mon texte. Je peux me servir de certains mots de transition entre mes idées (p. ex. : premièrement, ensuite, finalement). <p>Choix de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> Je peux intégrer à mon texte des mots que je connais ou que j'ai appris (p. ex. : mots thématiques, mots familiers). Je peux ajouter des adjectifs et des adverbes simples à mon texte. Je peux commencer à être un peu plus précis dans mon choix de mots, d'adjectifs et de verbes. <p>Structure de phrases</p> <ul style="list-style-type: none"> Je peux varier le début de mes phrases (p. ex. : Hier soir, je suis allé au magasin; Souvent, je mange des pommes). Je peux ajouter quelques marqueurs de relation pour varier la longueur de mes phrases (p. ex. : et, ou, mais, parce que). Je peux ajouter quelques différents types de phrases dans mon texte (p. ex. : phrase exclamative, phrase interrogative et phrase négative). Je peux écrire et relier des phrases simples. Je peux écrire des phrases de différentes longueurs.

	<p>Conventions linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux écrire correctement plusieurs mots fréquents et mots thématiques affichés sur le mur de mots. • Je peux écrire certains mots plus complexes en utilisant une approximation phonétique. • Je peux rédiger un court texte au présent. • Je peux rédiger un court texte au passé composé en suivant le modèle de mon enseignant. • Je peux rédiger un court texte à l'imparfait en suivant le modèle de mon enseignant. • Je peux me servir de quelques verbes pronominaux simples dans mon texte (p. ex. : Il aime <u>s'amuser</u>; Il n'aime pas <u>se lever</u> le matin; Je peux <u>m'habiller</u>; Je peux <u>me brosser</u> les dents). • Je peux me servir correctement des signes de ponctuation (p. ex. : point, virgules, point d'interrogation et point d'exclamation). • Je peux utiliser correctement la majuscule au début de la phrase et le nom propre (p. ex. : personne, animal et chose). • Je peux tenir compte de certaines règles grammaticales simples (p. ex. : marque du pluriel, marque du féminin, terminaison de verbes simples (p. ex. : il marche; ils marchent). • Je peux utiliser les bons déterminants (p. ex. : <i>la, le, les, l', des, ma, mon, notre, ces, ses, mon, ma</i>).
--	---

Ressources	
<u>Outils d'évaluation :</u>	<u>Documents d'appui :</u>
Évaluation formative La pensine (un journal d'observations) Les conférences d'écriture La rubrique co-crée	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion – pages 56 à 76</p> <p>Mur de thèmes</p> <p>Continuum de l'écriture</p> <p>Mur de mots fréquents</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 5 – Les traits d'écriture – pages 35 à 61</p> <p>Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU</p>

Annexes

Liste des phonèmes et graphèmes du français standard contemporain

VOYELLES

[i] igloo, **souris**, pyjama, **lit**, **nid**
 [e] école, **ses**, regarder, **nez**, j'ai
 [ɛ] rivière, **treize**, **maison**, fête, forêt, Noël
 [a] avion, **chat**, femme [ɑ] bâton
 [ɔ] pomme, **album**, automne
 [o] dinosaure, **auto**, tôt, eau
 [u] ours, nous, genoux, août
 [y] fusée, rue
 [ø] bleu, deux
 [ə] renard, petit [œ] fleur, heure, sœur
 [ɛ̃] singe, grimpe, main, faim, peinture, lynx cymbales
 [ɑ̃] plante, camping, dentiste, remplir
 [ɔ̃] cochon, tond, pompier
 [œ̃] lundi, brun, parfum

CONSONNES

[p] papa, soupe
 [t] tête, chatte
 [k] kangourou, couleur, qui, cœur
 [b] beau, robe
 [d] dix, regarder
 [g] gris, guitare,
 [f] fille, éléphant
 [s] serpent, garçon, récréation
 [ʃ] chat, cherche
 [v] vert, livre
 [z] zèbre, musique
 [ʒ] jujubes, girafe, orange
 [m] maman, comment
 [n] neige, animal
 [ɲ] agneau, montagne,
 [l] lapin, drôle
 [R] rose, dort

SEMI-CONSONNES

[j] yak, famille, crayon,
 [ɥ] truite, huit,
 [w] étoile, oui, wigwam, wapiti

***Note à l'enseignant :** sons et graphies supplémentaires

[jɛ̃] chien, bien, chienne

[ks] Félix, xylophone

'h' est un son muet et fait partie de la graphie de certains sons (habit)

Liste des mots fréquents 1^{re} année immersion française

a	dit	ma	ses
à	doit	mais	sœur
aime	donne	maison	son
aller	donner	malade	sont
ami	dors	maman	suis
amie	dort	mange	sur
animal	du	manger	ta
ans	eau	marche	tes
après	école	me	ton
arbre	elle	mes	tous
au	elles	moi	tout
aujourd'hui	en	mon	toute
aussi	entre	ne	trop
auto	et	non	tu
autre	est	on	tu as
avec	est-ce que	ont	tu es
beau	être	ou	un
beaucoup	faire	oui	une
belle	fais	page	va
bien	fait	papa	vais
bon	famille	par	veut
bonjour	filles	parce que	veux
bonne	fort	pas	viens
ce	frère	pendant	vient
c'est	garçon	petit	voici
cet	grand	petite	vois
cette	grande	peut	voit
chaque	gros	peux	vont
chat	grosse	plus	yeux
chaud	ici	pour	
chez	il	porte	
chien	ils	prend	
combien	il y a	prends	
comme	j'ai	prendre	
comment	j'aime	quand	
court	je	que	
courir	joue	quel	
dans	jouer	quelle	
danse	la	quoi	
de	le	regarde	
des	les	sa	
deux	lit	sac	
devant	lui	se	

Liste des mots fréquents de la 2^e année

Note : En plus de manipuler quotidiennement les mots fréquents de la 2^e année, il importe de réviser les mots fréquents de la 1^{re} année. Pour ce faire, faites une évaluation formative des mots de la 1^{re} année au début de l'année pour identifier les mots qui devront aussi être retravaillés et réaffichés en 2^e année.

aider	dessous	neige	souvent
aimer	dessus	nos	te
alors	dire	notre	temps
animaux	dix	nous	toi
à peu près	écouter	nouveau	toujours
à propos	en arrière	nouvelle	trouver
arrive	encore	oeuf	très
aussitôt	enfant	oiseau	venir
autour	enfin	où	vers
aux	ensuite	ouvrir	vieux
avais	faim	parfois	vite
avait	fête	parler	voilà
avant	finir	partout	voir
avoir	fois	père	vos
ballon	froid	personne	votre
bas	haut	peut-être	vouloir
bébé	heure	place	vous
besoin	hier	plaisir	vraiment
bientôt	jamais	plusieurs	vu
bois	jeu	pourquoi	
boît	jour	pouvoir	
bonbon	journée	près	

caché	jusqu'à	presque	
ceci	lorsque	puis	
cela	maintenant	propre	
certain	matin	qui	
ces	même	rester	
chacun	merci	rien	
chacune	mère	sais	
chercher	met	sait	
côté	mettre	seulement	
cours	midi	si	
dehors	moins	soir	
déjà	monsieur	soleil	
demain	monte	sommes	
derrière	monter	sous	

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

Voici les niveaux de lecture prévus pour le cycle élémentaire. Ces niveaux ont été établis par le Ministère pour qu'ils guident vos interventions. T o u t élève dont le niveau de lecture se situe sous la norme à un moment quelconque doit bénéficier d'un redoublement d'efforts à son endroit et d'un plus grand nombre d'interventions de la part de l'enseignant (p. ex. : davantage de séances de lecture guidée).

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

L'élève ne progressera pas en lecture, à moins qu'il ne progresse en langue orale. Par conséquent, l'enseignant doit faire en sorte que les élèves continuent d'élargir leurs compétences à l'oral pour améliorer davantage leurs compétences en lecture. L'enseignant doit se concentrer sur l'acquisition et l'enrichissement du vocabulaire de l'élève (y compris les mots fréquents), ainsi que s'assurer que l'élève maîtrise les sons du français à l'oral et à l'écrit.

Pour ce qui est des élèves de la 1^{re} et de la 2^e année, il importe de leur donner le temps nécessaire pour leur permettre de développer une base de compétences linguistiques.

Niveaux indépendants prévus pour la fin de l'année scolaire

Afin de déterminer le niveau de lecture d'un élève, l'enseignant doit considérer les trois éléments suivants : taux de précision, de fluidité et de compréhension.

Programme d'immersion, point d'entrée en 1^{re} année :

Fin de l'année scolaire	Niveaux appropriés	Niveaux avancés
1^{re} année		
Juin	C-D	E+
2^e année		
Juin	F-G-H	I+
3^e année		
Juin	J-K-L	M+
4^e année		
Juin	N-O-P	Q+
5^e année		
Juin	R-S-T	U

Processus de l'écrit

a) Planification

L'étape de la planification est la plus importante du processus de l'écrit. Les élèves doivent consacrer 2/3 de leur temps d'écriture à la planification de leur texte. Donc, pendant cette étape ils pourraient :

- générer des idées
- faire un remue-méninges
- trouver, rechercher et sélectionner des idées (en se servant de leurs connaissances antérieures, expériences personnelles, recherches d'informations ou ce qu'ils ont appris lors des activités à l'oral et de lecture)
- discuter de leurs idées avec leurs pairs
- organiser leurs idées
- remplir un organigramme ou un tableau
- faire leur plan d'écriture
- participer à des conférences-idées
- exprimer des idées à l'oral
- dessiner leurs idées

NOTE : Même avant l'atteinte de l'étape de planification, l'enseignant aura consacré beaucoup de temps à **préparer** ses élèves à la tâche d'écriture. Pour soutenir les apprenants de la langue seconde, l'enseignant doit prendre 3 fois plus de temps afin de préparer l'élève à la tâche d'écriture. Pendant ce temps, l'enseignant et ses élèves doivent :

- analyser des textes modèles
- développer le vocabulaire nécessaire à la tâche d'écriture, y compris des murs de thèmes et des toiles d'idées
- faire de l'écriture modelée
- faire de l'écriture partagée
- faire des mini-leçons au sujet des traits d'écriture
- travailler les éléments langagiers nécessaires pour entreprendre la tâche d'écriture
- lire des textes liés au thème ou au genre de texte à l'étude
- parler beaucoup du thème d'écriture.

b) Rédaction

Lors de cette étape, les élèves :

- rédigent leur ébauche en se concentrant sur les idées
- s'inspirent du plan créé lors de la planification
- mettent en pratique les concepts enseignés au sujet des traits et aux caractéristiques du genre de texte (selon les résultats d'apprentissages dans le programme d'études de leur niveau)
- relisent le texte pour s'assurer qu'il exprime le message voulu.

c) Révision et correction

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

Révision (cohérence du message)

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

Correction

Les élèves :

- font la correction de leur texte, surtout en fonction des 6 Traits (p. ex. : idées, contenu, organisation des idées, choix de mots, structures langagières, voix et conventions linguistiques)
- font des conférences avec l'enseignant ou leurs pairs
- se servent des ressources linguistiques à leur disposition (p. ex. : mur de thèmes, mur de mots, dictionnaires, tableau de synonymes, Bescherelle)
- se servent des critères de réussite (identifiés comme groupe classe au préalable) pour évaluer leur texte

d) Publication et partage

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

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

Bibliographie

Andrea.(2004).Nature, vol 431, p 757.<http://www.cbsnews.com/stories/2004/10/13/health/webmd/main649050.shtml>

Arnett, K., (2013). *Language for All: How to Support and Challenge Students in a Second Language Classroom*. Toronto, ON: Pearson Education Canada

Arnett, K., & Bourgoin, R., (2017). *Access for Success* : Pearson Education Canada

Atlantic Provinces Education Foundation (2015). *The Atlantic Canada Framework for Essential Graduation Learnings in Schools*

De Vries, L. (2004). *Being Bilingual Boosts Brain: Increased Brain Density Leads to Improved Skills and Abilities*.Source: Mechelli,

Dicks, J., (2008). *The Case for Early French Immersion*, A Response to J.Douglas Willms.

Dicks, J., (2009). *Second Language Learning and Cognitive Development, Seminal and Recent Writing in the Field*, Second Language Research Institute of Canada, University of New Brunswick

Dicks, J., (2015) *Fondation Documents: Early French Immersion*

Document d'orientation en vue de l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues dans les provinces atlantiques (février 2011)

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition: research and language teaching*. New York : Oxford University Press. 2^e édition

Gass, S.M., Selinker, L., (2008). *Second language acquisition: An Introductory Course*, 3^e édition

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*, Cambridge : Newbury House.

Genesee, F. (1991). *Second Language Learning in School Settings: Lessons from Immersion*, dans A.G. Reynolds (Dir.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers p 183-201.

- Genesee, F. (1998). French immersion Canada, in J. Edwards (dir.) *Language in Canada*, Cambridge University Press, p. 305-325.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin, éditeur.
- Germain, C. et Netten, J. (2013). *Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL)*, Synergies, Mexique n°3 – 2013 p. 15-29
- Harley, B. (1992). *Patterns of second language development in French immersion*. Journal of French Language Studies, 2, 159-183. Report of the French Second Language Task Force 22
- Harley, B. (1992). Aspects of the oral second language proficiency of early immersion, late immersion and extended French students at Grade 10, in Courchène, R., Glidden, J. St John and Thérien, C. (Dir.), *Comprehension-based second language teaching*, Ottawa : Ottawa University Press, p. 317-338.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Londres : Prentice Hall, Europe.
- Language Learning Centre, *Advantage for Life*. <http://arts.ucalgary.ca/lrc/research/advantage-life>
- Lyster, R., (2016). *Vers une approche intégrée en immersion* : Les Éditions CEC inc., Québec
- Manitoba Education, French Immersion in Manitoba – A Handbook for School Leaders
http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/fr_imm_handbook/fr-imm-mb_07.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Direction des programmes d'études et de l'apprentissage, Programme d'études : Français M-3 (août 2013)
- Nelson, L.L., (2014). *Design and Deliver : Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Référentiel de programmes pour l'Alliance française élaboré à partir du Cadre européen commun. CLE International (2008). Alliance française de Paris, Île-de-France
- Reimers, F. (2017). *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*. National Education Association., Washington, DC

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation : *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche* (2009). University of Western Ontario

Stiggins, R. J., (2008). *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balance Assessment Systems*. Portland, Ore. : ETS Assessment Training Institute.

Taberski, S., (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture* : Chenelière Éducation, Québec

Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Wise, N., & Chen, X., (2009). Early identification and intervention for at-risk readers in French immersion. *What works: Research into practice*. Toronto, ONT : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Wise, N., & Chen, X., (2010). *At-risk readers in French immersion: Early identification and early intervention*. Canadian Journal of Applied Linguistics, 13(2), p. 128-149.

Wise, N., & Chen, X. (2015). *Early intervention for struggling readers in grade one French immersion*. Canadian Modern Language Review, 71(3), p. 288-306.

Wise, N., D'Angelo, & Chen, X., (2016). *A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion*. Reading and Writing, 29(2), p. 183-205.