



Intensive French

Curriculum: Grade Five



Department of Education
Educational Programs & Services Branch
PO Box 6000
Fredericton, NB
E3B 5H1

TITLE CODE 841320

July 2011

Acknowledgements

The New Brunswick Department of Education wishes to thank the following individuals for their contributions to the development of this document:

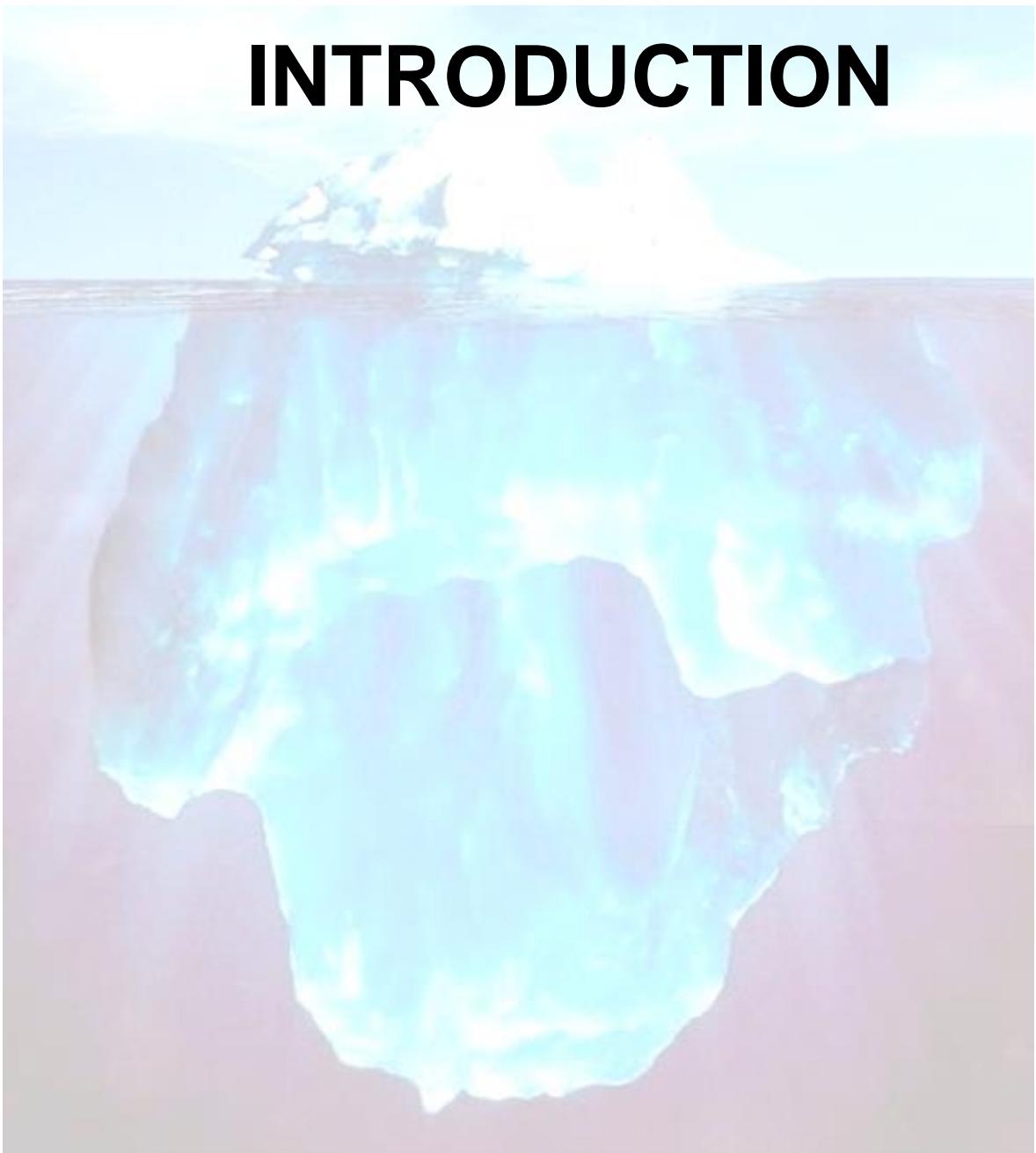
- Pilot teachers of Intensive French in the province of New Brunswick
- Intensive and Post Intensive French school district learning specialists
- Intensive French teachers: Joyce Côté of School District 14 and Samantha Robichaud of School District 17
- Dr. Joan Netten and Dr. Claude Germain, researchers and developers of Intensive French
- Lyne Montsion and David Macfarlane, former FSL learning specialists of the Department of Education
- Fiona Stewart, Intensive and Post-intensive French learning specialist, Educational Programs and Services
- Kimberly Bauer, Literacy learning specialist, Educational Programs and Services
- Darlene Whitehouse-Sheehan, Acting Executive Director, Educational Programs and Services

The New Brunswick Department of Education also wishes to recognize Department of Education of Newfoundland and Labrador for their valuable contributions towards the production of this document.

Table of Contents

Introduction.....	i
Curriculum Outcomes.....	1
Definitions.....	1
New Brunswick Competencies and Intensive French.....	2
Key-stage Curriculum Outcomes.....	3
General and Specific Curriculum Outcomes	4
Oral Communication	4
Résultats d'apprentissage généraux et particuliers du programme d'études	5
Communication orale.....	5
Reading and Viewing.....	6
Lecture et visionnement.....	7
Writing and Representing.....	8
Rédaction et représentation.....	9
Program Content.....	11
Thème: Moi – Unité 1A: Unité de Révision	12
Thème: Moi – Unité 1B: Ma famille étendue.....	13
Thème: Moi – Unité 2: Mon alimentation.....	14
Thème: Moi – Unité 3: Mes vêtements	15
Thème: Les passe-temps – Unité 4: Les sports.....	16
Thème: Les passe-temps – Unité 5: La musique.....	17
Thème: Les animaux – Unité 6: Les animaux domestiques.....	18
Thème: Les animaux – Unité 7: Les animaux sauvages	19
Thème: Les voyages – Unité 8: Un voyage au Canada	20
Instructional Environment.....	40
Organizing for Instruction	40
Time Management during the Intensive Block	41
Technology in Instruction	44
Individualizing Instruction	45
Informing Others	46
Assessing and Evaluating Student Learning	48
Assessment and Evaluation	48
Assessing Oral Proficiency within the Intensive French Program	50
Assessing Reading Skills within the Intensive French Program.....	52
Assessing Writing Proficiency within the Intensive French Program	57
Administration of the Intensive French Program	73
Scheduling.....	73
Staffing.....	76
Combined Classes	76
Reporting Student Achievement during Intensive French.....	76
Teacher Support	77
Program Evaluation	77
Homework	77
Frequently Asked Questions (FAQs).....	77
Appendices	81
Appendix A: Can-Do Statements	82
Appendix B: Sample Student Language Passport for Intensive French	98
Appendix C: New Brunswick Middle School Scale	108
Appendix D: Additional Documents Related to Oral language	110
Appendix E: Additional Documents Related to Reading and Viewing	112
Appendix E: Additional Documents Related to Reading and Viewing	118
Appendix F: Additional Documents Related to Writing and Representing	122
Appendix G: Additional Documents Relating to Classroom Environment	125
Appendix H: Teacher Daily Planning Template	130
Appendix I: New Brunswick Provincial Report Cards	132

INTRODUCTION



Introduction

Background on French Second Language Programming

As the only officially bilingual province in Canada, it is important for students in New Brunswick to be able to communicate in both French and English, Canada's official languages. Learning French as a second language fosters awareness of linguistic and cultural diversity, nurtures problem solving and creativity, and prepares students to learn languages beyond French and English. In 2001, New Brunswick commissioned a study of French Second Language programs. PriceWaterhouseCooper in its review concluded that the Core French program was unsatisfactory in many respects. Following that review, a decision was made to pilot what was then known as *Intensive Core French* and study the possibility of a program change. In July 2007, the Department of Education initiated a further comprehensive review of the French second language programming and services within the Anglophone school system, with the goal of increasing French proficiency for a greater number of students.

In August 2008, after reviewing the commissioners' report and carrying out extensive consultation, the Minister of Education announced a revised model of French second-language learning for the province. The programming recommendations included:

- a universal English program for all students kindergarten through grade 2 beginning September 2008;
- a new entry-point to French immersion in Grade 3 to begin in September 2010;
- an introduction to French language and culture for all students in kindergarten and early grades;
- implementation of Intensive French at grade five for all students as an alternative to Core French, preceded by pre-Intensive French in grade four and followed by Post-Intensive French; and
- the provision of more options for French instruction in high school.

In September 2008, the majority of schools across the province with grade five began implementation of Intensive French to replace Core French (grades 1-5). Extensive pilots of Intensive French, both in and beyond New Brunswick, show that following the block of intensive instruction, students are able to attain a level of spontaneous communication. The implementation of Intensive French and the other French Second Language program changes should help to increase the number of New Brunswick children who graduate from high school having learned a second language.

Overview of the Intensive French Program

The Intensive French program is a literacy-based approach to teaching French as a second language in which students are required to use French to speak, read and write for authentic purposes. Skills are developed in an integrated fashion through interactive learning experiences built around age appropriate and interesting themes. Intensive French focuses on oral language first (fluency and accuracy), helping students to develop an internal grammar of correct forms and structures; reading and writing are integrated to help students learn aspects of written language (i.e., external grammar). French is the language of instruction; English is only used by the teacher for the first day or two at the beginning of the Intensive French program.

This document pertains to the implementation and teaching of Intensive French in grade 5, and in combined classes of grade 4 and 5. It is expected that teachers will use the *Intensive French Curriculum Grade 5* in conjunction with either the *Interprovincial Intensive French Program Guide* for

grade 5 or *Le français intensif Année A et année B* for grade 4/5 combined classes. These guides contain detailed units of instruction.

Separate curriculum guides will be forthcoming for Post-Intensive French in grades six to ten. Teaching guides for Post-Intensive French for grades six to eight (Post-IF I, II, et III), and for secondary level (Post-IF IV, V, VI & VII) are also available.

Intensive French is offered either the first or last five months of grade five, and is followed or preceded by 45 hours of French instruction using the Intensive French methodology, scheduled two or three times per week in blocks of time. During the “intensive” or “concentrated” five-month term, there is no instruction in English language arts, science, social studies, health or personal development and career planning. The increased time and intensity of French instruction enable students to develop communication skills and engage in more cognitively demanding tasks. Language is used as a means of communication rather than being taught as an object of study. Instruction in mathematics, and generally art, music and physical education, takes place in English throughout the year. All subjects receive their required instructional time allocation in the term following or preceding Intensive French.

THE INTENSIVE FRENCH PROGRAM IN NEW BRUNSWICK

Pre-Intensive French	Intensive French	Post-Intensive French	Post-Intensive French
Intensive French (Combined 4-5)	Intensive French (Combined 4-5)		
Grade 4	Grade 5	Middle School	Secondary School * *French is compulsory until the end of grade 10 and must be offered in schools until the end of grade 12

Integration of the Curriculum

Implementation of Intensive French requires some reorganization of the curriculum through the processes of compacting and subject integration to ensure that the outcomes of the regular curriculum are met without placing an undue burden of extra work on students participating in Intensive French. Most school subjects, except mathematics, need to be compacted to some degree.

The compacting and integrating of the curriculum requires a careful examination of the curriculum outcomes for the subjects being compacted in order to identify essential learning outcomes and areas where curriculum can be integrated naturally. The compacted documents for both grade four and grade five may be accessed on the provincial education portal.

Subjects in the regular curriculum may be compacted into Intensive French in three ways:

- *cognitive processes compacting*
- *content compacting*
- *skills compacting*

Cognitive processes compacting means ensuring that tasks students undertake in French include processes common to different school subjects, such as comparing, contrasting, drawing inferences, problem solving, and analyzing. **Content compacting** means that some content information in subject areas, such as science, social studies, and English language arts is introduced incidentally in the topics broached in the Intensive French classroom. **Skills compacting** means recognizing that skills such as attention to spelling, paragraph development, writing process, and creating graphs are included in the activities of the Intensive French program and will be transferred to English language arts.

The Common European Framework of Reference for Languages in the Atlantic Provinces

The Common European framework of Reference was introduced to Canada in October 2005. In 2007, CAMET, the Council of Atlantic Ministers of Education and Training established a committee to examine the CEFR and the European Language Portfolio (ELP) and their potential application to the context of FSL (and ESL) education in Atlantic Canada.

The CEFR itself provides a framework of descriptors of performance to describe language usage for all language skills across a range of performance levels; A (at the beginning stages of language acquisition), B (in the intermediate range), C (for the proficient user of L1 or L2).

The descriptors provided by the CEFR are widely used in European nations and provide a common understanding of how proficient a user of a given language is. These Can-Do statements help students understand clearly the skills they are in the process of acquiring. A student language portfolio for Intensive French containing Can-Do statements related to the themes of study has been included in the appendices of this document.

In New Brunswick, our province has been measuring oral proficiency of the student population for the last 30 years using the New Brunswick Oral Proficiency Scale. The junior version of this scale, the New Brunswick Middle School Scale, has been in use since 2002 to measure oral proficiency of students in Intensive French. The Middle School Scale differs from the regular scale in that it subdivides the performance at the Novice and Basic levels into three levels of performance: Low, Middle and High.

In December 2010, the work and recommendations of the CAMET CEFR\ELP Committee were presented to the FSL Directors of the four Atlantic provinces and a decision was made that all newly developed curricula would be based on the CEFR and its descriptors. This Intensive French curriculum guide originally predates this decision (approved by the Provincial Curriculum Advisory Committee in May 2009). However, the Intensive French program has continued to evolve with its full—scale implementation and these changes affected the release of the document. In updating the document it was decided to include this correlation\comparison table to facilitate understanding the transition to CEFR for the classroom teacher.

The graph on the following page shows the anticipated level of development of student oral language skills by FSL program according to the Common European Framework of Reference descriptors.

HABILETÉS LINGUISTIQUES POUR L'ORAL (Résultats d'apprentissage par cycle)												
			A1			A2			B1			B2
Fin du programme	A1.1	A1.2	A1	A2.1	A2.2	A2	B1.1	B1.2	B1	B2.1	B2.2	B2
Français de base 12e (ancien programme)												
Français intensif 5e												
Post-Intensif 8e												
Post-Intensif 10e												
Post-Intensif/ Blended High School Program 12e												
Immersion tardive 10e												
Immersion précoce 10e												

The second component that the CAMET committee focused upon was the European Language Portfolio. The portfolio is a tool which becomes the property of the language learner. As part of their committee work, the New Brunswick members developed Can Do statements (adapted from the descriptors of the CEFR) which are applicable to the context of beginning language learners in an intensive context at the end of elementary school.

These statements will allow students to track their own personal language acquisition throughout the grade five year. The Intensive French Can Do statements can be found in the appendices of this guide. Students can use this to track their progress. Teachers may also wish to sign off on the various statements as proof that the skill has been acquired. The student language portfolio should be included with documents and projects to be shared with parents at student-led conferences or parent-teacher meetings.

Please refer to appendices for the checklist.

Purpose of the Document

This curriculum document defines expected learning outcomes for Intensive French and provides guidance on instructional methodology, classroom environment, assessment of student learning and administration of the program. The suggested resources and strategies for instruction and assessment are intended to help teachers plan effective learning experiences for students.

The New Brunswick curriculum document is also intended to support administrators who are responsible for organizing the implementation of Intensive French within their schools.

Curriculum Outcomes

Curriculum Outcomes

Definitions

New Brunswick Competencies and Intensive French

The New Brunswick Competencies provide the framework for curriculum outcomes. Curriculum outcomes articulate what students are expected to know value and be able to do. **General curriculum outcomes** link subject areas to the competencies and provide an overview of the expectations of student performance. **Key stage outcomes** identify what is expected of students at the end of a particular block of time, for example, at the end of the elementary level. **Specific curriculum outcomes** set out what is expected of students by the end of each grade or course.

The New Brunswick Competencies describe the knowledge, skills and values expected of students who graduate from the school system of New Brunswick. They provide the framework for the development of prescribed school programs.

General Curriculum Outcomes

General curriculum outcomes describe what students are expected to know and be able to do upon completion of study in Intensive and Post-Intensive French. Although the statements of learning outcomes are organized under the headings of Oral Communication, Reading and Viewing, and Writing and other Ways of Representing, it is important to note that these language processes are interrelated and are best developed as interdependent processes.

Key-stage Curriculum Outcomes

Key-stage curriculum outcomes are statements identifying what students are expected to know and be able to do by the end of particular grades within the public education system. Generally, key-stage outcomes are identified for the end of grades 2, 5, 8 and 12 or grades 3, 6, 9 and 12.

Specific Curriculum Outcomes

Specific curriculum outcomes identify what students are expected to know and be able to do at the end of a particular grade level. There are no predetermined vocabulary items or grammatical structures stated within the specific curriculum outcomes for Intensive French. Objectives describing functions of communication are identified for each unit of study within the *Interprovincial Intensive French Program Guide* to provide elaboration for some of the specific curriculum outcomes. It is important to note that the progression in language learning originates from the nature of the task. Thus, tasks become more complex and cognitively demanding as students advance through the units of the program.

New Brunswick Competencies and Intensive French

The Intensive French curriculum, as outlined in this curriculum guide, links Intensive French with the competencies.

Intensive French is based on five key principles:

1. Authenticity
2. Literacy
3. Cognitive Development
4. Interaction
5. Implicit Competence

These principals underlie the teaching strategies of the program and are congruent with the New Brunswick competencies:

1 Critical Thinking and Problem Solving (IF Principle #3)

In order to learn to communicate in a language, attention has to be directed to somewhere else (see Paradis, 2009). In Intensive French, The emphasis is on the tasks rather than the language. Critical thinking and problem solving are developed through the mini-projects in each unit of the program. In order to assist teachers in accomplishing these goals, the cognitive processes being developed within each unit have been clearly identified.

2. Collaboration (IF Principle #4)

In Intensive French, emphasis is on interaction both to develop language and to generate ideas. Students in IF will be able to participate effectively as team members as well as being able to exchange ideas and express themselves. The strategies, particularly for oral development, and the use of project based pedagogy create the opportunity to maximize student interaction.

3. Communication (IF Principle #1)

The used of a literacy-based approach and the development of communication skills enable students to communicate effectively using the listening, viewing, speaking, reading and writing modes of language. Intensive French also inherently develops proficiency in the second official language.

4. Personal Development and Self Awareness

While not a principle of Intensive French, personal development and self awareness have been shown to be a result of participation in the program. This was noted in the data collected through surveys used in the evaluation of the pilot program.

5. Global Citizenship

Learning to speak a second language is a major component of being able to function as a global citizen. Learning French in the Intensive program enables students to communicate in both official languages and to understand cultural and societal diversity better.

Key-stage Curriculum Outcomes

Key-stage outcomes for the **end of Grade 5** in Intensive French are as follows:

- **Oral production:** To achieve the level of **basic low** on the New Brunswick Middle School Scale;
- **Reading:** To achieve the level of ‘**reader in transition**’ as described in the section Assessing and Evaluating Student learning in this guide;
- **Written production:** To write a text which meets the criteria for **Appropriate Level** of performance as described in the section Assessing and Evaluating Student Learning in this guide.

The general and specific curriculum outcomes and the overview of the content of the units that are described on the following pages are intended to assist teachers with the organizing and planning of the Intensive French program and are to be used in conjunction with the *Interprovincial Intensive French Program Guide*. Due to the fact that the *Interprovincial Intensive French Program Guide* provides extensive details on the instructional learning experiences and resources, this curriculum document does not utilize the standard four-column, two-page spread generally found in curriculum guides. Tables for each unit of the program are included, however, to give teachers an overview of the content of the program.

The following table shows, for oral, reading and writing, the level of anticipated student performance (according to the CEFR) at key stages of students FSL experience. (Revised May 2016)

Communication orale	Lecture et visionnement	Rédaction et représentation
5e année A2.1	5e année A2.1	5e année A2.1
8e année A2.2.	8e année A2.2	8e année A2.2
10e année B1.2	10e année B1.2	10e année B.1.2

General and Specific Curriculum Outcomes

Oral Communication

General Curriculum Outcome

Students will speak and listen to explore, extend, and clarify their thoughts, ideas, feelings and experiences.

Specific Curriculum Outcomes for Oral Communication

Students will be expected to

- share personal information by using complete sentences and by asking and answering simple questions
- participate in classroom routines conducted in French using phrases and expressions that are useful in many different situations (e.g., asking for repetition, clarification, position, direction)
- relate personal experiences with some understanding of the present, past and future, and express feelings
- share their preferences and interests with respect to familiar topics
- listen to others' ideas and respond in simple sentences
- ask and respond to a variety of simple questions
- express opinions and give simple explanations for some of their opinions

General Curriculum Outcome

Students will be able to communicate effectively in French and to interact appropriately in a variety of situations that relate to their needs and interests.

Specific Curriculum Outcomes for Oral Communication

Students will be expected to

- participate in conversation and small group discussions, when linguistically prepared, recognizing their roles and responsibilities as speakers and listeners
- use gestures and tone to help clarify and convey meaning in conversations and presentations
- respond to and give simple directions or instructions
- engage in simple oral presentations and respond to oral presentations of others

General Curriculum Outcome

Students will be able to interact with sensitivity and respect, considering the situation, audience and purpose.

Specific Curriculum Outcomes for Oral Communication

Students will be expected to

- use some basic courtesies and conventions of conversations in group work
- show an awareness of the kinds of language appropriate to different situations and audience to the degree possible given their linguistic preparedness

Résultats d'apprentissage généraux et particuliers du programme d'études

Communication orale

Résultat d'apprentissage général

Les élèves parleront et écouteront afin d'explorer, d'approfondir et de clarifier leurs pensées, leurs idées, leurs sentiments et leurs expériences.

Résultats d'apprentissage particuliers pour la communication orale

On s'attend à ce que les élèves puissent :

- communiquer des renseignements personnels en utilisant des phrases complètes, en posant des questions simples et en y répondant;
- participer aux activités courantes de la classe qui se déroulent en français en utilisant des phrases et des expressions qui s'avèrent utiles dans de nombreuses situations (p. ex. : demander une répétition, une clarification, une position ou des directives);
- relater leurs expériences personnelles au présent, au passé et au futur, en manifestant des sentiments;
- communiquer leurs préférences et leurs intérêts;
- écouter les idées des autres et réagir par des phrases simples;
- poser diverses questions et y répondre;
- exprimer leurs opinions et donner des explications simples pour certaines d'entre elles.

Résultat d'apprentissage général

Les élèves pourront communiquer efficacement en français et dialoguer adéquatement dans diverses situations où leurs besoins et leurs intérêts entrent en jeu.

Résultats d'apprentissage particuliers pour la communication orale

On s'attend à ce que les élèves puissent :

- participer à des conversations et à des discussions en petits groupes, lorsqu'ils y ont été préparés sur le plan linguistique, en reconnaissant leurs rôles et leurs responsabilités en tant que locuteurs et écouteurs;
- utiliser des gestes et le ton de voix pour aider à clarifier et à transmettre ce qu'ils veulent dire dans le cadre de conversations et de présentations;
- réagir à des directives ou instructions simples et en donner;
- faire des présentations orales simples et réagir aux présentations orales des autres.

Résultat d'apprentissage général

Les élèves pourront dialoguer en faisant preuve de sensibilité et de respect, en tenant compte de la situation, de l'auditoire et de l'objectif visé.

Résultats d'apprentissage particuliers pour la communication orale

On s'attend à ce que les élèves puissent :

- utiliser quelques formules de courtoisie fondamentales et les conventions qui régissent la conversation lorsqu'ils font partie d'un groupe de travail;
- se montrer sensibles aux niveaux de langue qui conviennent à différentes situations et à différents auditoires en fonction de leur degré de préparation linguistique.

Reading and Viewing

General Curriculum Outcome

Students will be expected to select, read, and view with understanding a range of fiction and nonfiction texts as well as media and visual texts.

Specific Curriculum Outcomes for Reading and Viewing

Students will be expected to

- regard reading/viewing as sources of interest, enjoyment and information
- select, independently or with teacher assistance, texts appropriate to their interests and learning needs
- use, with support, a combination of cues (semantic, syntactic, graphophonic, and pragmatic) and a variety of strategies to construct meaning from text
- read a variety of fiction and non-fiction texts identified for the Intensive French program
- use pictures and illustrations, word structures, and text features (e.g., table of contents, headings and subheadings) to locate information
- identify the main ideas and some supporting details in texts containing familiar and some unfamiliar vocabulary
- read orally demonstrating correct sound/symbol relationships, and good intonation and appropriate phrasing reflecting an overall comprehension of the text

General Curriculum Outcome

Students will be expected to interpret, select, and combine information using a variety of strategies and resources.

Specific Curriculum Outcomes for Reading and Viewing

Students will be expected to

- interact with a variety of simple texts as well as human resources to answer questions and obtain information to complete projects or complete texts on familiar topics
- generate simple questions to guide the development of projects

General Curriculum Outcome

Students will be expected to respond personally and critically to a range of texts

Specific Curriculum Outcomes for Reading and Viewing

Students will be expected to

- express and begin to support opinions about texts and illustrations
- make personal connections to texts and describe, share and discuss in simple language their reactions and emotions
- respond personally to texts in a variety of ways (e.g., drawing, writing, mime, drama, and readers' theater)

Lecture et visionnement

Résultat d'apprentissage général

On s'attend à ce que les élèves puissent choisir, lire, visionner et comprendre un éventail de textes romanesques et non romanesques, ainsi que des textes visuels et présentés sur divers médias.

Résultats d'apprentissage particuliers pour la lecture et le visionnement

On s'attend à ce que les élèves puissent :

- considérer la lecture et le visionnement comme sources d'intérêt, de plaisir et d'information;
- choisir, seuls ou avec l'aide d'un enseignant, des textes adaptés à leurs intérêts et à leurs besoins d'apprentissage;
- utiliser, avec de l'aide, un ensemble d'indices (sémantiques, syntaxiques, graphophoniques et pragmatiques) et diverses stratégies pour saisir le sens d'un texte;
- lire divers textes romanesques et non romanesques retenus pour le programme de français intensif;
- utiliser des images, des illustrations, la structure des mots et les caractéristiques des textes (p. ex. : table des matières, titres et sous-titres) pour trouver de l'information;
- repérer les idées principales et quelques détails à l'appui dans les textes qui contiennent un vocabulaire familier et certains mots inconnus;
- lire à l'oral en respectant les relations son/symbole, l'intonation appropriée et les structures de phrase, mettant ainsi en évidence leur compréhension globale du texte.

Résultat d'apprentissage général

On s'attend à ce que les élèves puissent interpréter, choisir et regrouper des renseignements à l'aide de diverses stratégies et ressources.

Résultats d'apprentissage particuliers pour la lecture et le visionnement

On s'attend à ce que les élèves puissent :

- exploiter divers textes simples et des ressources humaines pour répondre à des questions et obtenir des renseignements afin de faire des projets ou de rédiger des textes sur des sujets familiers;
- formuler des questions pour orienter le développement d'un projet.

Résultat d'apprentissage général

On s'attend à ce que les élèves puissent réagir personnellement et de façon critique à divers textes.

Résultats d'apprentissage particuliers pour la lecture et le visionnement

On s'attend à ce que les élèves puissent :

- exprimer des opinions au sujet de textes et d'illustrations, et commencer à justifier leurs opinions;
- établir des liens personnels avec des textes et décrire, communiquer et débattre leurs réactions et leurs émotions;
- réagir personnellement à des textes par différents moyens (p. ex. : dessin, rédaction, mime, théâtre interprété et théâtre lu).

Writing and Representing

General Curriculum Outcome

Students will be expected to use writing and other forms of representation to explore, clarify and reflect on their thoughts, feelings, experiences and learnings.

Specific Curriculum Outcomes for Writing and Representing

Students will be expected to

- use writing and other forms of representation to communicate messages, recount experiences, express feelings and opinions and explore learning
- demonstrate imagination

General Curriculum Outcome

Students will be expected to create texts collaboratively and independently, using a variety of forms for a range of audiences and purposes

Specific Curriculum Outcomes for Writing and Representing

Students will be expected to

- create written texts using familiar forms (e.g., messages, letters, recounts, stories, poems, records of observations, surveys)
- write one or two paragraphs with reasonable accuracy about a topic/subject that has been developed orally

General Curriculum Outcome

Students will be expected to use a range of strategies to develop effective writing and media products to enhance their clarity, precision and effectiveness

Specific Curriculum Outcomes for Writing and Representing

Students will be expected to

- use the various stages of the writing process and incorporate information from a variety of resources to create written texts on topics developed orally
 - use some prewriting strategies (e.g., discussion, researching, interviewing) to generate and organize ideas for writing Note: All strategies should be in French and follow oral development/discussion.
 - create a draft and make simple revisions to ensure the message is clear
 - use editing strategies to check for spelling of familiar words and punctuation; check spelling and sentence structure using their journals as a resource
 - use appropriate techniques for publishing/presenting (e.g. use of word processor, PowerPoint, and the inclusion of illustrations, charts, diagrams to enhance writing)

Rédaction et représentation

Résultat d'apprentissage général

On s'attend à ce que les élèves puissent utiliser la rédaction et d'autres formes de représentation pour explorer, clarifier et examiner leurs pensées, leurs sentiments, leurs expériences et leurs apprentissages.

Résultats d'apprentissage particuliers pour la rédaction et la représentation

On s'attend à ce que les élèves puissent :

- utiliser la rédaction et d'autres formes de représentation pour communiquer des messages, raconter ou consigner des expériences, exprimer des sentiments et des opinions, et explorer des apprentissages;
- expérimenter avec des choix de langue pour préciser le sens et faire preuve d'imagination.

Résultat d'apprentissage général

On s'attend à ce que les élèves puissent produire des textes collectivement et individuellement, sous différentes formes, pour un éventail d'auditoires et à des fins diverses.

Résultats d'apprentissage particuliers pour la rédaction et la représentation

On s'attend à ce que les élèves puissent :

- produire des textes écrits en utilisant des formats connus (p. ex. : messages, lettres, récits, histoires, poèmes, notes d'observation et sondages);
- rédiger un texte assez précis au sujet d'un thème qui a été présenté à l'oral.

Résultat d'apprentissage général

On s'attend à ce que les élèves puissent utiliser un éventail de stratégies pour créer des produits écrits sur papier et sur divers médias afin de les rendre plus clairs, précis et efficaces.

Résultats d'apprentissage particuliers pour la rédaction et la représentation

On s'attend à ce que les élèves puissent :

- utiliser les diverses étapes du processus de rédaction et incorporer de l'information obtenue à partir de diverses ressources pour rédiger des textes sur des sujets qui ont été présentés à l'oral.
 - utiliser des stratégies de prérédaction (p. ex. : discussion, remue-méninges, construction d'arbres conceptuels, organisation graphique, recherche et entrevues) pour générer et organiser des idées en vue de la rédaction;
Remarque : Toutes les stratégies devraient se dérouler en français et suivre la présentation et la discussion orales.
 - rédiger une ébauche et y apporter des révisions simples afin de s'assurer de la clarté du message;
 - utiliser des stratégies de révision pour vérifier l'épellation et la ponctuation; vérifier l'épellation et la structure des phrases en utilisant le journal de l'élève comme ressource;
 - utiliser des techniques appropriées pour la publication ou la présentation (p. ex. : utiliser le traitement de texte ou le logiciel PowerPoint et inclure des illustrations, des tableaux et des diagrammes pour améliorer le texte).



Program Content

Program Content

Intensive French possesses four main characteristics which reflect the most effective ways of learning a second language:

- an intensive period of study;
- use of the target language to improve literacy skills (oral, reading and writing skills);
- focus on language use, not content/subject-based learning; and
- an emphasis on informal learning based on the interests of students and their life experiences, not on formal instruction based on prescribed learning resources.

The specific learning outcomes for Intensive French are developed through a number of topics, including, but not limited to:

- travel and family, friends, self
- hobbies, interests, sports
- animals, pets, weather, seasons
- music
- school, community
- holidays, celebrations, calendar, health, food, nutrition
- travel – Canada

These topics are organized under the following themes:

- **Moi** – Ma famille étendue, Mon alimentation, Mes vêtements
- **Les passe-temps** – Les sports, La musique
- **Les animaux** – Les animaux domestiques, Les animaux sauvages
- **Les voyages** – Un voyage au Canada

While the topics are organized within themes, it should be understood that it is the student's life experiences that promote communication. Teachers may need to make minor adaptations to proposed learning experiences to engage students while fostering a strong communication base in French.

Thème: Moi – Unité 1A: Unité de Révision			
Communication Functions:	Teaching Suggestions:	Cognitive Processes:	Suggestions for Assessment/Evaluation:
<ul style="list-style-type: none"> • Introduce yourself <i>Bonjour. Comment ca va?</i> <i>Je m'appelle...</i> <i>J'ai __ ans...</i> <i>Ma fête c'est le...</i> • Present immediate family <i>Dans ma famille proche, il y a... personnes.</i> <i>J'ai deux frères...</i> <i>Je suis fils/fille unique...</i> 	<u>Journal writing</u> <u>Suggested readings</u> <u>Qui suis-je? game</u> .	Cognitive Processes: Compare: age, family similarities and differences Compare: size and age Make relationships	Suggestions for Assessment/Evaluation: Portfolios Rubrics Performance descriptors (See Appendix E/F: New Brunswick Provincial Report Cards- IF Attachment) Observation checklists Attainment of communication functions for unit Assessments should include oral language, reading and writing Participation in class, including leading morning routines and taking turns as the mini-professor

***This introductory unit is designed specifically for New Brunswick students who have completed Pre-Intensive French in grade 4.**

Thème: Moi – Unité 1B: Ma famille étendue			
Communication Functions:	Teaching Suggestions:	Cognitive Processes:	Suggestions for Assessment/Evaluation:
<ul style="list-style-type: none"> Present the immediate family <i>J'ai deux frères. Je n'ai pas de sœurs. Je suis fils/fille unique.</i> Present the extended family members <i>J'ai deux cousines...</i> Describe some physical and personal characteristics <i>Je suis grande et j'ai les cheveux blonds. Je suis souriante et intelligente.</i> Describe how one feels/one's state of health <i>J'ai mal au ventre.</i> Compare family members <i>Je suis plus vieux que mon frère.</i> Describe an interesting room/feature of where you live (home, apartment, etc.) <i>Dans la maison, il ya une belle et grande cuisine. J'aime beaucoup cuisiner...</i> Present their family album 	<p>Teaching Suggestions:</p> <p><u>Final project –</u> Create and present a family album</p> <p><u>Mini-project 1 –</u> Present members of the immediate and extended family using a graphic organizer, and describe family relationships (near and far)</p> <p><u>Mini-project 2 –</u> Present a member of the family using a photo: physical and character traits</p> <p><u>Mini-project 3 –</u> Compare members of the family according to their age and height</p> <p><u>Mini-project 4 –</u> Create and present a dream home for your family</p>	<p>Cognitive Processes:</p> <p>Organize information</p> <p>Compare: similarities and differences</p> <p>Make relationships</p> <p>Distinguish between physical and moral traits</p> <p>Compare: size and age</p> <p>Analyze: highlight certain important characteristics</p>	<p>Suggestions for Assessment/Evaluation:</p> <p>Portfolios</p> <p>Rubrics</p> <p>Performance descriptors (See Appendix E/F: New Brunswick Provincial Report Cards- IF Attachment)</p> <p>Observation checklists</p> <p>Attainment of communication functions for unit</p> <p>Mini-projects</p> <p>Assessments should include oral language, reading and writing</p> <p>Participation in class, including leading morning routines and taking turns as the mini-professor</p> <p>Resources:</p> <p>Guide pédagogique interprovincial – Moi – Unité 1: Ma famille étendue 1B</p> <p>Print and other resources as described within the unit on pages 33-50 of the grade 5 intensive French guide</p>

Thème: Moi – Unité 2: Mon alimentation			
Communication Functions:	Teaching Suggestions:	Cognitive Processes:	Suggestions for Assessment/Evaluation:
<ul style="list-style-type: none"> Describe eating habits <i>Le matin, je mange souvent des céréales.</i> <i>Je ne prends jamais de boisson gazeuse.</i> Express dietary preferences <i>J'aime le chocolat.</i> <i>Je n'aime pas les légumes.</i> <i>Je déteste le yogourt.</i> Express an opinion concerning nutritional value <i>Le matin, je mange des oeufs. C'est bon pour la santé.</i> <i>Je prends souvent des boissons gazeuses. Ce n'est pas très nutritif.</i> Give advice <i>Il faut manger plus d'aliments nutritifs.</i> 	<p>Teaching Suggestions:</p> <p><u>Final project –</u> Create a dietary profile—habits and preferences—for a partner, in the form of a booklet</p> <p><u>Mini-project 1-</u> Make a profile of your partner's dietary habits</p> <p><u>Mini-project 2-</u> Make a profile of your partner's eating preferences</p> <p><u>Mini-project 3 –</u> Give advice based on the nutritional value of the habits and preferences of your partner</p>	<p>Cognitive Processes:</p> <p>Reason: cause and effect</p> <p>Analyze: time and frequency</p> <p>Analyze: personal preferences</p> <p>Classify and evaluate</p>	<p>Suggestions for Assessment/Evaluation:</p> <p>Portfolios</p> <p>Rubrics</p> <p>Performance descriptors (See Appendix E/F: New Brunswick Provincial Report Cards- IF Attachment)</p> <p>Observation checklists</p> <p>Attainment of communication functions for unit</p> <p>Mini-projects</p> <p>Assessments should include oral language, reading and writing</p> <p>Participation in class, including leading morning routines and taking turns as the <i>mini-prof</i></p> <p>Resources:</p> <p>Guide pédagogique interprovincial – Moi – Unité 2: Mon alimentation</p> <p>Print and other resources as described within the unit on pages 51-70 of the grade 5 intensive French guide</p>

Thème: Moi – Unité 3: Mes vêtements			
Communication Functions:	Teaching Suggestions:	Cognitive Processes:	Suggestions for Assessment/Evaluation:
<ul style="list-style-type: none"> Describe clothing <i>Je porte un pantalon noir, une chemise rouge, des espadrilles...</i> Compare clothing <i>Moi, je porte une chemise bleue. Et toi, ...</i> Identify seasonally appropriate clothing <i>Quand il pleut, on met un imperméable. En automne, on porte, ...</i> Describe the weather <i>Aujourd'hui, il pleut. Demain, il fera 12 degrés Celsius.</i> Identify clothing which is appropriate for specific occasions. <i>Quand on va à un mariage, on porte/on met un veston. Pour aller à la piscine, on porte/on met un maillot.</i> Express clothing preferences <i>Mon vêtement préféré est...</i> 	<p>Teaching Suggestions:</p> <p><u>Final project</u> – Plan, present and create commentary for a fashion show according to the season and the weather</p> <p><u>Mini-project 1</u> – Compare the clothes you are wearing to those worn by a friend (colour, type, pattern)</p> <p><u>Mini-project 2</u> – Identify appropriate clothing to wear on a trip which is appropriate for the weather conditions</p> <p><u>Mini-project 3</u> – Identify appropriate clothes to wear for specific situations</p> <p><u>Optional Final Project</u> – Plan and organize a community gathering with costumes and snacks</p>	<p>Cognitive Processes:</p> <p>Plan and make relationships</p> <p>Observe and compare: similarities</p> <p>Relationships: season and meteorological conditions</p> <p>Relationships: analyze personal preferences</p>	<p>Suggestions for Assessment/Evaluation:</p> <p>Portfolios</p> <p>Rubrics</p> <p>Performance descriptors (See Appendix E/F: New Brunswick Provincial Report Cards- IF Attachment)</p> <p>Observation checklists</p> <p>Attainment of communication functions for unit</p> <p>Mini-projects</p> <p>Assessments should include oral language, reading and writing</p> <p>Participation in class, including leading morning routines and taking turns as the mini-professor</p> <p>Resources:</p> <p>Guide pédagogique interprovincial – Moi – Unité 3: Mes vêtements</p> <p>Print and other resources as described within the unit on pages 71-90 of the grade 5 intensive French guide</p>

Thème: Les passe-temps – Unité 4: Les sports			
Communication Functions:	Teaching Suggestions:	Cognitive Processes:	Suggestions for Assessment/Evaluation:
<ul style="list-style-type: none"> • Talk about your favourite hobbies <i>Je joue au soccer.</i> <i>Je fais de la natation.</i> • Indicate sports practised • Make comparisons <i>Dans la classe, le badminton est plus populaire que le ski alpin.</i> • Express and justify a preference <i>J'adore...parce que c'est un sport d'hiver.</i> • Specify a duration <i>J'ai commencé à faire du judo il y a deux ans.</i> • Ask interview questions <i>Quelle est votre date de naissance?</i> <i>Est-ce que vous avez gagné des médailles?</i> 	<p>Teaching Suggestions:</p> <p>Final project - Make a sports album, sports card or poster of an athlete</p> <p>Mini-project 1-Conduct a survey to find out which sports students participate in</p> <p>Mini-project 2-Present the results of research on favourite sports</p> <p>Mini-project 3-Interview a popular athlete from the school or the community</p>	<p>Cognitive Processes:</p> <p>Synthesize</p> <p>Organize: analyze and compare using graphs</p> <p>Analyze, conceptualize: select and organize</p> <p>Sequence, organize and interpret</p>	<p>Suggestions for Assessment/Evaluation:</p> <p>Portfolios</p> <p>Rubrics</p> <p>Performance descriptors (See Appendix E/F: New Brunswick Provincial Report Cards- IF Attachment)</p> <p>Observation checklists</p> <p>Attainment of communication functions for unit</p> <p>Mini-projects</p> <p>Assessments should include oral language, reading and writing</p> <p>Participation in class, including leading morning routines and taking turns as the mini-professor</p> <p>Resources:</p> <p>Guide pédagogique interprovincial – Les passe-temps – Unité 4: Les sports</p> <p>Print and other resources as described within the unit on pages 91-112 of the grade 5 intensive French guide</p>

Thème: Les passe-temps – Unité 5: La musique			
Communication Functions:	Teaching Suggestions:	Cognitive Processes:	Suggestions for Assessment/Evaluation:
<p>Communication Functions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Express musical preferences <i>J'aime les chansons country.</i> • Specify the degree to which music is important in your life <i>Pour (nom de l'élève), la musique n'est pas très importante.</i> <i>Par exemple, il n'écoute jamais de musique/ne va jamais dans un magasin de musique.</i> • Explain musical preferences <i>J'aime la musique reggae parce que je trouve ça rythmée.</i> • Compare survey results • Explain the differences in survey results 	<p>Teaching Suggestions:</p> <p><u>Final project-</u> Make a booklet comparing the importance of music as well as the music preferences of different generations</p> <p><u>Mini-project 1-</u> Determine the relative importance of music for your partner</p> <p><u>Mini-project 2-</u>Present his or her favourite musical group</p> <p><u>Mini-project 3-</u>Conduct a survey with parents and grandparents on the importance of music in their lives as well as their musical preferences</p>	<p>Cognitive Processes:</p> <p>Compare and make generalizations</p> <p>Analyze, compare, evaluate and justify</p> <p>Justify: select and organize</p> <p>Compare: similarities and differences; organize</p>	<p>Suggestions for Assessment/Evaluation:</p> <p>Portfolios</p> <p>Rubrics</p> <p>Performance descriptors (See Appendix E/F: New Brunswick Provincial Report Cards- IF Attachment)</p> <p>Observation checklists</p> <p>Attainment of communication functions for unit</p> <p>Mini-projects</p> <p>Assessments should include oral language, reading and writing</p> <p>Participation in class, including leading morning routines and taking turns as the mini-professor</p> <p>Resources:</p> <p>Guide pédagogique interprovincial – Les passe-temps – Unité 5: La musique</p> <p>Print and other resources as described within the unit on pages 113-136 of the grade 5 intensive French guide</p>

Thème: Les animaux – Unité 6: Les animaux domestiques			
Communication Functions:	Teaching Suggestions:	Cognitive Processes:	Suggestions for Assessment/Evaluation:
<ul style="list-style-type: none"> Describe an animal <i>J'ai un chien. Il s'appelle...</i> Identify the physical characteristics, the qualities and the behaviours of an animal <i>Mon chat est noir. Il a les yeux verts.</i> <i>Mon chien est très affectueux.</i> <i>Ma perruche chante quand elle est contente.</i> Create a poster to describe a lost animal Explain how to care for an animal <i>Il faut nettoyer sa litière tous les jours.</i> Ask and receive information about an animal Write a story 	<p>Final project – Prepare an illustrated booklet presenting a pet to younger students in another class</p> <p>Mini-project 1- Make a small poster for a lost animal</p> <p>Mini-project 2- Ask for and receive information in a pet store</p> <p>.</p>	<p>Cognitive Processes:</p> <p>Organize, synthesize</p> <p>Analyze in order to highlight certain important characteristics</p> <p>Make relationships, evaluate consequences</p>	<p>Suggestions for Assessment/Evaluation:</p> <p>Portfolios Rubrics</p> <p>Performance descriptors (See Appendix E/F: New Brunswick Provincial Report Cards- IF Attachment)</p> <p>Observation checklists</p> <p>Attainment of communication functions for unit</p> <p>Mini-projects</p> <p>Assessments should include oral language, reading and writing</p> <p>Participation in class, including leading morning routines and taking turns as the mini-professor</p> <p>Resources:</p> <p>Guide pédagogique interprovincial – Les animaux – Unité 1: Les animaux domestiques</p> <p>Print and other resources as described within the unit on pages 137-154 of the grade 5 intensive French guide</p>

Thème: Les animaux – Unité 7: Les animaux sauvages			
Communication Functions:	Teaching Suggestions:	Cognitive Processes:	Suggestions for Assessment/Evaluation:
<p>Communication Functions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Express preferences and fears about wild animals <i>J'adore les girafes parce qu'elles sont très grandes.</i> <i>J'ai peur des tigres, parce qu'ils peuvent nous manger.</i> • Identify some characteristics of an animal <i>Quand je pense à un éléphant, je pense à une trompe.</i> • Describe an imaginary animal <i>Savez-vous qu'est-ce que c'est un "conléochauve"?</i> • Identify some possible causes for endangered species <i>C'est à cause de la pollution de l'environnement.</i> 	<p>Teaching Suggestions:</p> <p><u>Final project</u> – Make a mural (includes written and visual components) of a zoo containing wild, imaginary, and endangered animals</p> <p><u>Mini-project 1</u> – Present a wild animal</p> <p><u>Mini-project 2</u> – Imagine an animal and describe it</p> <p><u>Mini-project 3</u> – Do research on an endangered animal and prepare a poster</p>	<p>Cognitive Processes:</p> <p>Classify, synthesize</p> <p>Analyze: personal preferences; select and organize</p> <p>Analyze and create</p> <p>Reason: cause and effect; select and organize</p>	<p>Suggestions for Assessment/Evaluation:</p> <p>Portfolios</p> <p>Rubrics</p> <p>Performance descriptors (See Appendix E/F: New Brunswick Provincial Report Cards- IF Attachment)</p> <p>Observation checklists</p> <p>Attainment of communication functions for unit</p> <p>Mini-projects</p> <p>Assessments should include oral language, reading and writing</p> <p>Participation in class, including leading morning routines and taking turns as the mini-professor</p>

Resources:

Guide pédagogique interprovincial – **Les animaux – Unité 2: Les animaux sauvages**

Print and other resources as described within the unit on pages 155-176 of the grade 5 intensive French guide

Thème: Les voyages – Unité 8: Un voyage au Canada			
Communication Functions:	Teaching Suggestions:	Cognitive Processes:	Suggestions for Assessment/Evaluation:
<ul style="list-style-type: none"> Ask for, and give, directions <i>Pouvez-vous me dire où je peux trouver un restaurant?</i> <i>Vous allez tout droit.</i> <i>À la deuxième rue, vous tournez à droite.</i> Describe interesting locations which you have visited Prepare a travel itinerary 	<p>Final project – Prepare a commercial message inviting visitors to an interesting place in Canada</p> <p>Mini-project 1 – Give directions within your town, city or local area</p> <p>Mini-project 2 – Persuade a friend to visit his or her town or region</p> <p>Mini-project 3 – Tell a friend about a trip (real or imaginary)</p>	<p>Cognitive Processes:</p> <p>Plan, select, synthesize</p> <p>Locate: put in chronological order</p> <p>Select and plan</p> <p>Select and sequence; make and justify a value judgment</p>	<p>Suggestions for Assessment/Evaluation:</p> <p>Portfolios</p> <p>Rubrics</p> <p>Performance descriptors (See Appendix E/F: New Brunswick Provincial Report Cards- IF Attachment)</p> <p>Observation checklists</p> <p>Attainment of communication functions for unit</p> <p>Mini-projects</p> <p>Assessments should include oral language, reading and writing</p> <p>Participation in class, including leading morning routines and taking turns as the mini-professor</p> <p>Resources:</p> <p>Guide pédagogique interprovincial – Les voyages – Unité 1: Un voyage au Canada</p> <p>Print and other resources as described within the unit on pages 177-190 of the grade 5 intensive French guide</p>

Literacy development

The language needed for each mini project will be developed orally at first, then through reading and writing activities. The final project will be based on what the students have already learned to say, read and write. It allows them to adapt and synthesize this language in a larger context.



Methodology and Program Design

APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE

FRANÇAIS INTENSIF

INTRODUCTION I

par

Claude Germain et
Joan Netten

Juin 2014

TABLE DES MATIÈRES

Approche neurolinguistique (ANL)	3
Cinq principes fondamentaux	6
Stratégies d'enseignement de l'oral	15
Stratégies d'enseignement de la lecture	20
Stratégies d'enseignement de l'écriture	28
Références	38

APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE

DÉFINITION

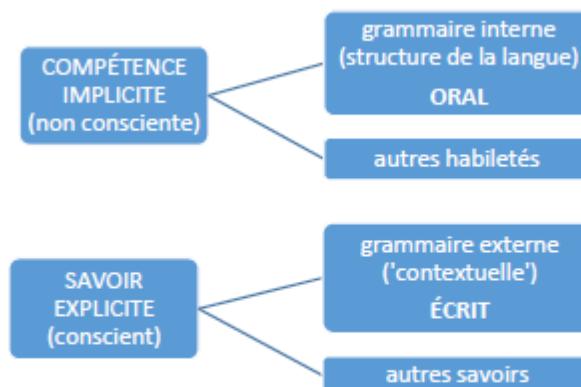
L'Approche neurolinguistique (ANL) se présente comme un nouveau paradigme pour l'acquisition efficace d'habiletés de communication dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (L2/LÉ) en milieu scolaire (Germain & Netten, 2011a). Cette nouvelle approche pédagogique a été conçue par les auteurs de ce document (Netten et Germain) dans le contexte de l'influence émergente des neurosciences en éducation. Elle est fondée avant tout sur les recherches de Paradis (1994, 2004, 2009), de N. Ellis (2011) et de Segalowitz (2010); elle a également été influencée par les vues de Huc & Vincent-Smith (2008) sur la priorité de l'oral dans l'apprentissage d'une L2/LÉ à des fins de communication et de Vygotsky (1986) sur l'interaction sociale. Le nouveau paradigme intègre également les résultats des recherches de quatre spécialistes canadiens de la linguistique appliquée : Lyster (2007), Lyster & Ranta (1997) et Lightbown & Spada (1994).

GRAMMAIRE EXTERNE (en tant que composante du SAVOIR EXPLICITE) et GRAMMAIRE INTERNE (en tant que composante de la COMPÉTENCE IMPLICITE)

La caractéristique qui définit l'approche est la nécessité de développer en salle de classe, de manière indépendante, les deux composantes de toute communication efficace : la compétence implicite, non consciente, ou l'habileté à utiliser avec spontanéité une L2/LÉ, et le savoir explicite, ou la conscience du fonctionnement d'une langue, des règles de grammaire et du vocabulaire. L'habileté à communiquer oralement fait partie de la compétence implicite et le savoir écrire fait appel non seulement à la compétence implicite orale mais également au savoir explicite conscient.

Le **savoir explicite** est le savoir conscient qu'un individu a du vocabulaire, des règles de grammaire ainsi que des autres dimensions d'une langue que l'on peut trouver dans un texte, discuter et évaluer au moyen d'exercices ou de tests et expliquées par l'enseignant. On peut accéder consciemment à ce genre de savoir qui est utilisé lorsqu'on écrit dans la L2/LÉ ainsi que dans certains aspects de l'autocorrection. À des fins pédagogiques, en vue d'expliquer notre approche aux enseignants, nous désignons la composante morphosyntaxique de la langue (la structure de la langue) comme étant la *grammaire externe*. Pratiquement toutes les approches de l'enseignement d'une L2/LÉ permettent aux élèves de développer ce savoir, un concept qui est très familier aux enseignants de langue. Toutefois, dans l'ANL, grammaire externe n'est pas synonyme de grammaire traditionnelle : il s'agit plutôt d'une grammaire dite « contextuelle », comme on le verra ci-dessous.

La **compétence implicite** est l'habileté non consciente à utiliser le vocabulaire, le système phonologique et les structures de la langue (la morphosyntaxe) dans des situations authentiques de communication. Cette compétence se développe sans recourir à l'attention consciente de la part de l'apprenant; ce dernier n'est pas conscient qu'il est en train de développer ou d'utiliser ses réseaux de connexions neuronales dans son cerveau. La nature non consciente de la compétence implicite signifie que sa présence et son développement ne sont évidents ni pour l'enseignant, ni pour l'apprenant. Afin d'aider les enseignants à comprendre le caractère non conscient, et pourtant essentiel, de la compétence implicite, nous désignons la composante grammaticale de celle-ci comme étant la *grammaire interne*.



Toutefois, il est important de faire remarquer qu'il n'y a aucune relation *directe* entre cette grammaire interne, non consciente, et les règles de grammaire apprises explicitement, c'est-à-dire la grammaire externe. Les implications pédagogiques de cette distinction sont très importantes, comme on le verra tout au long de ce texte.

CONTRIBUTION DES NEUROSCIENCES À NOTRE CONCEPTION DE L'ANL

Il y a quatre aspects des récentes recherches dans les neurosciences, notamment la neurolinguistique, qui nous ont influencé le plus dans notre développement de l'ANL.

1. Le premier aspect est la distinction entre la compétence implicite et le savoir explicite, qui est au cœur de la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (1994, 2004, 2009). Trois conséquences découlent de cette théorie :
 - la compétence implicite, sous-tendue par la mémoire procédurale, et le savoir explicite, sous-tendu par la mémoire déclarative, sont deux aspects distincts du fonctionnement neuronal;
 - il n'y a pas de relation directe entre les deux;
 - le savoir explicite ne peut pas se « transformer » en compétence implicite.
2. La deuxième contribution provenant de la neurolinguistique concerne le développement de la compétence implicite. Étant donné que compétence implicite et savoir explicite sont les deux ingrédients nécessaires à toute communication, la question se pose alors de savoir comment chacune de ces composantes peut être développée. Le savoir explicite n'est pas problématique dans la mesure où l'enseignement est généralement centré sur le savoir déclaratif; toutefois, la compétence implicite crée problème. Selon Paradis (2004), pour développer la compétence implicite, il est nécessaire qu'il y ait une utilisation fréquente de la langue orale : « Ce qui sert d'input pour le développement de la compétence implicite est la fréquence avec laquelle des constructions langagières particulières sont utilisées, quelle que soit leur forme de surface » (Paradis, 2009, p. 80 – notre traduction). Ce point de vue est soutenu aussi par N. Ellis (2011). Dans toute communication authentique, on se concentre sur le message et non sur la langue.
3. La troisième contribution des neurosciences à notre conception de l'ANL est l'importance de la langue orale. D'après les recherches récentes en neuroéducation, l'acquisition de la langue orale précède l'apprentissage du savoir explicite sur la langue : « L'apprentissage d'une langue étrangère doit privilégier l'oral, surtout s'il est associé à la mimique et au gestuel, en raison du rôle majeur de la prosodie » (Huc & Vincent Smith, 2008, p. 31). Cela signifie que l'enseignement de la langue peut

commencer immédiatement en utilisant la langue orale à des fins de communication authentique; faire débuter l'apprentissage d'une langue par l'apprentissage d'un savoir sur la langue apparaît comme un détour inutile. L'importance de pareille perspective pour l'apprentissage des langues vient du fait qu'elle complète la notion de compétence implicite constituée d'un ensemble d'habiletés, ce qui nécessite l'utilisation et la réutilisation de la langue orale, et renforce l'idée de débuter l'apprentissage de la langue par le développement de l'oral.

4. Enfin, une quatrième contribution des neurosciences à notre conception de l'ANL est le principe du processus de transfert approprié (PTA; en anglais : TAP – *transfer appropriate processing*). Les recherches dans les neurosciences cognitives montrent que le cerveau emmagasine ses données avec leurs contextes. Si le contexte dans lequel les données sont apprises est semblable au contexte dans lequel ces données sont utilisées, il est plus facile de les repérer dans le cerveau (Segalowitz, 2010). L'importance de cette découverte pour l'ANL est que, conformément à la perspective de N. Ellis (2011), une langue devrait être apprise en contexte; de plus, les contextes d'apprentissage auraient intérêt à être très semblables aux contextes dans lesquels la langue apprise sera éventuellement utilisée. Et cela est vrai pour l'utilisation de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Un exemple d'une stratégie d'apprentissage inappropriée serait de faire mémoriser la conjugaison des verbes en pensant que cela aide à l'acquisition de la langue orale. Dans une conversation réelle, on n'utilise qu'une seule forme verbale appropriée, suivie d'un adverbe, d'un objet ou de toute autre suite appropriée de mots. Le fait de mémoriser comme un tout une série de formes verbales rend plus difficile le repérage dans le cerveau d'une forme appropriée pour un énoncé particulier. Alors que ce principe n'a pas d'impact direct sur l'apprentissage d'habiletés de communication, il a un impact considérable sur l'efficacité des situations d'apprentissage proposées aux élèves et sur les stratégies d'enseignement utilisées en salle de classe. Ce principe est également important dans l'apprentissage de la grammaire externe. C'est pourquoi dans l'ANL l'apprentissage de cette grammaire est contextualisé (Voir plus loin les stratégies d'enseignement de la lecture).

Afin d'améliorer l'enseignement dans le système scolaire où le but de l'apprentissage est l'acquisition d'habiletés de communication dans une L2/LÉ, nous avons reformulé les résultats majeurs des recherches dans les neurosciences, notamment la neurolinguistique, sous la forme de cinq principes. Ces principes forment la base qui est sous-jacente à la pédagogie de l'ANL. Notre but est d'aider l'enseignant à créer en salle de classe les conditions

nécessaires pour que les élèves soient capables de communiquer à l'oral et à l'écrit, le plus efficacement possible.

Ces principes (expliqués plus en détail au chapitre suivant) ont d'abord été formulés en tant que données de recherche puis, ils ont été reformulés par nous en termes pédagogiques, comme suit :

PRINCIPES DE L'ANL	
Données de recherche	Principes pédagogiques
1. création d'une compétence implicite (Paradis, Ellis)	1. COMPÉTENCE IMPLICITE acquisition d'une grammaire interne
2. priorité au développement de l'oral (Huc, Vincent-Smith)	2. LITTÉRATIE recours à une pédagogie axée sur le développement de la littératie
3. accent mis sur la signification plutôt que sur la forme (Paradis, Ellis)	3. DÉVELOPPEMENT COGNITIF recours à la pédagogie du projet
4. utilisation authentique de la langue et des situations de communication (Paradis, Ellis) et importance du principe du PTA (Segalowitz)	4. AUTHENTICITÉ création de situations authentiques de communication en salle de classe
5. importance de l'utilisation et de la réutilisation des structures de la langue (Paradis, Ellis) et nécessité des interactions entre les élèves en salle de classe (Vygotsky).	5. INTERACTION recours à des stratégies interactives de communication.

* * *

CINQ PRINCIPES FONDAMENTAUX

Le régime pédagogique du français intensif (FI), tout comme celui du français postintensif (FPI), est une application en salle de classe de l'ANL à l'enseignement du français comme L2. Le FPI est un prolongement du FI afin que les élèves atteignent un niveau de développement de leur compétence implicite leur permettant de soutenir une conversation spontanée. Il repose sur les cinq principes pédagogiques fondamentaux de l'ANL qui sont à la base de toutes les activités d'enseignement et d'apprentissage (voir Tableau abrégé, page précédente). On trouvera ci-dessous une présentation détaillée de chacun de ces principes (Germain & Netten, 2012c).

1. COMPÉTENCE IMPLICITE : L'apprentissage d'une L2 à des fins de communication nécessite le développement d'une compétence implicite, notamment d'une grammaire interne (ou non consciente)

La grammaire interne (orale) en tant que composante de la compétence implicite

La capacité à communiquer avec spontanéité dans une langue repose sur le développement d'une compétence *implicite* dans la langue. Comme on vient de le voir, l'une des composantes principales de cette compétence implicite est désignée comme une *grammaire interne* (c'est-à-dire les structures de la langue, ou la morphosyntaxe) parce qu'elle est dans le cerveau de l'apprenant, même si ce dernier n'est pas conscient qu'il est en train de la développer ou de l'utiliser. Il n'y a pas de manifestation externe de sa présence, sauf la capacité de parler avec une certaine spontanéité. Cette grammaire interne, non consciente, n'est pas du tout de même nature que la grammaire externe que nous connaissons tous.

D'après les recherches en neurolinguistique, la grammaire interne est composée de parcours neuronaux qui sont enregistrés dans la mémoire procédurale de l'élève. Son acquisition nécessite l'utilisation et la réutilisation d'un nombre limité de structures langagières et de mots de vocabulaire dans des situations authentiques de communication, avec un niveau de fréquence suffisamment élevé pour que le cerveau soit en mesure de détecter les régularités sous-jacentes. C'est alors que peuvent se développer les connexions neuronales, ou parcours, qui permettent à l'élève de communiquer avec spontanéité (Paradis, 2004; Ellis, 2011). C'est un concept qui est basé sur la statistique plutôt que sur la pédagogie. En tant que tel, il ne peut être enseigné : il ne peut se développer que par l'utilisation et la réutilisation par l'élève des mêmes structures langagières, dans différentes situations de communication.

Conséquences pédagogiques

TROIS conséquences pédagogiques en découlent, en vue de créer en salle de classe une situation donnant aux élèves l'occasion de développer leur grammaire interne : l'une est liée aux nombre d'heures d'enseignement, une autre à l'orientation de base du programme d'études et la troisième, aux stratégies d'enseignement suggérées.

Le concept d'intensité

Les recherches en neurolinguistique font valoir que le développement de l'habileté à communiquer oralement dans une L2/LÉ consiste, essentiellement, en un processus de création d'habitudes langagières. Ce processus, comme cela est le cas pour le développement de n'importe quelle habileté, nécessite une utilisation fréquente de l'habileté à être développée (en l'occurrence, la L2/LÉ) dans un court laps de temps. En milieu scolaire, cette nécessité se traduit en heures d'apprentissage au cours d'une journée d'école. C'est pourquoi il importe de recourir à une certaine période d'intensité : au début du programme de FI (cinq mois) et en FPI, en offrant autant que possible, une période de français de 50 ou de 60 minutes tous les deux jours, plutôt qu'une seule période de 30 (ou de 40) minutes tous les jours. Sinon, les élèves risquent de ne pas être exposés à la L2 durant des périodes suffisamment longues pour permettre le maintien et le développement de leur grammaire interne, qui est nécessaire à la communication spontanée. Sans un minimum d'intensité d'exposition à l'utilisation de la langue par l'élève, les circuits neuronaux ne peuvent être pleinement créés et développés. Cet aspect de l'ANL montre toute l'importance de l'intensité d'enseignement afin d'accélérer le processus d'apprentissage (Lightbown & Spada, 1994).

Le programme d'études

En ce qui a trait à l'élaboration du programme d'études concernant le développement d'une compétence implicite (notamment la grammaire interne), il faut moins de vocabulaire, peu de structures et plus d'activités interactives que ce que l'on trouve habituellement dans les ressources pour les apprenants d'une L2/LÉ. Donc, en vue de donner l'occasion d'utiliser et de réutiliser un nombre limité de structures langagières dans des situations authentiques de conversation, dans le *Guide* qui suit cette « Introduction », chaque unité pédagogique ne présente que trois ou quatre fonctions de communication, reliées les unes aux autres ainsi qu'au thème étudié. Chaque fonction est présentée oralement et réutilisée dans plusieurs situations différentes afin de créer une brève conversation personnelle entre élèves. À la fin de l'unité pédagogique, on combine les fonctions de communication de manière à donner lieu à une

discussion quelque peu complexe sur le sujet. Mais, le programme d'études doit également tenir compte du fait que, dans l'ANL on enseigne aussi la lecture et l'écriture (voir plus loin) dans chaque unité, basées sur les mêmes structures.

Les stratégies d'enseignement

Pour assurer le développement d'une grammaire interne, ou non consciente, nous proposons de recourir à des stratégies d'enseignement qui ciblent l'oral. Pour l'enseignement de l'oral, nous ne commençons pas par l'apprentissage d'un savoir explicite, mais bien par le développement d'une compétence implicite. Dans l'ANL il est crucial de viser *d'abord* à l'acquisition d'habiletés – une compétence implicite – *avant* l'acquisition de savoirs (l'implicite *avant* l'explicite), en faisant utiliser la langue, dès le départ, sous forme de brèves conversations. En ce qui a trait aux stratégies d'enseignement de l'oral, en vue de permettre aux élèves d'utiliser et de réutiliser chacune des structures dans des situations signifiantes de communication, aussi près que possible des situations authentiques de communication, nous proposons de recourir à huit stratégies d'enseignement, dont les cinq premières s'actualisent en sept étapes consécutives, dans l'enseignement de la communication orale (Netten & Germain, 2007, 2012). Ces stratégies et étapes sont expliquées plus loin, dans la section qui traite des stratégies d'enseignement (voir p. 22 et suivantes). Ce n'est qu'au moment d'aborder la lecture et l'écriture que l'on peut faire acquérir un savoir explicite sur la langue, comme cela est le cas dans la langue maternelle ou première (L1).

Précision et aisance

De plus, pour communiquer avec efficacité dans une L2/LÉ, il faut être en mesure d'utiliser la langue avec *précision* et avec *aisance* (Germain & Netten, 2001). Or, l'aisance est une habileté qui se développe en mettant l'accent sur l'utilisation de phrases complètes dans des situations authentiques de communication, afin de permettre à l'élève d'établir (d'une manière non consciente) les liens nécessaires – sur les plans phonologique, morphologique, syntaxique et discursif – pour développer une compétence implicite, notamment sa grammaire interne. Toutefois, une grammaire interne n'est pas une grammaire faite de règles apprises par cœur : il s'agit de *patterns* (ou réseaux de connexions neuronales) construits dans la tête sous la forme d'une habileté, qui permet à l'élève d'utiliser la langue sans en être conscient. Dans l'ANL, l'implicite ne consiste pas en une transformation, par des « exercices », d'un savoir explicite (sous la forme de règles, par exemple) car, comme on l'a vu ci-dessus, un savoir (explicite) ne peut pas se transformer en habileté (implicite) par une série d'exercices sur la langue (Paradis, 2004, 2009).

Quant à la précision à l'oral, elle ne relève pas de la mémoire déclarative, c'est-à-dire d'un savoir explicite sur la langue, comme plusieurs semblent le croire généralement. Il s'agit d'une habileté. Et, en

tant qu'*habileté*, elle ne peut se développer efficacement que par l'utilisation répétée de formes langagières correctes dans des situations authentiques de communication. La correction des erreurs à l'oral est donc cruciale dans l'ANL. Sinon, la grammaire interne développée dans la tête de l'élève sera incorrecte.

Si l'enseignant porte une attention particulière au développement simultané de l'aisance (en faisant produire des phrases complètes) et de la précision (en corrigeant les erreurs orales des élèves) en vue de l'acquisition d'une compétence implicite, qui est étroitement liée à une grammaire interne correcte, les élèves seront plus en mesure d'atteindre un certain équilibre entre l'aisance et la précision (Germain & Netten, 2001).

Pédagogie de la phrase

La pédagogie à la base de l'ANL est précisément une pédagogie centrée avant tout sur *la phrase* plutôt que sur la simple acquisition de mots de vocabulaire. Dans cette optique, il est préférable de ne faire apprendre qu'un nombre restreint de mots de vocabulaire (quatre ou cinq, par exemple) que l'élève peut effectivement utiliser dans des phrases qu'il construit, plutôt que de lui en faire apprendre un grand nombre isolés de leur contexte (une trentaine, par exemple) qu'il ne peut utiliser et qui ne présentent pas d'intérêt personnel pour lui.

Ce phénomène tient au fait qu'il est impossible pour un élève de développer une grammaire interne à partir d'une présentation « verticale » de la langue (des listes de mots de vocabulaire) : pour développer une grammaire interne, il faut travailler sur le plan « horizontal », c'est-à-dire sur le plan de la phrase, de manière à établir des liens, non conscients, entre les différents éléments de la langue. Sans grammaire interne, l'élève est incapable de communiquer avec spontanéité en L2. Les chercheurs s'entendent sur ce point.

C'est ainsi que l'apprentissage des formes et des structures langagières sous la forme d'un savoir explicite est de peu d'utilité pour un apprenant de L2, puisque le développement de l'habileté à communiquer oralement signifie être en mesure d'utiliser la langue de manière non consciente. En effet, la connaissance explicite de formes et de structures langagières est peu utile lors d'une conversation authentique. Car, tout savoir relève de la mémoire déclarative, qui est de nature différente de la mémoire procédurale dont relèvent les habiletés. Et, comme on l'a vu ci-dessus, il n'y aurait pas de connexion directe entre ces deux mémoires (Paradis, 2004; 2009). Dans une conversation authentique, il est impossible d'accéder suffisamment rapidement au savoir explicite sur la langue pour être en mesure de l'utiliser de manière « automatique », c'est-à-dire de parler avec spontanéité et aisance.

2. LITTÉRATIE : L'apprentissage d'une langue à des fins de communication consiste à développer des habiletés en littératie

Priorité accordée à l'oral

Les recherches en neuroéducation font ressortir l'idée que l'apprentissage d'une L2/LÉ doit accorder la priorité au développement de la langue orale, compte tenu surtout du fait que cet aspect est associé aux gestes et à la mimique et également à cause du rôle crucial que jouent les phénomènes d'ordre prosodique dans une langue (Huc & Vincent Smith, 2008, p. 31). De plus, l'utilisation de la langue orale est nécessaire pour développer la compétence implicite de l'élève, particulièrement sa grammaire interne. Afin de mettre l'accent sur le développement de l'oral, et sur l'utilisation authentique de la L2/LÉ, l'ANL recourt à une perspective axée sur le développement de la littératie.

Cela signifie que, pour l'apprentissage d'une langue, l'accent est mis à la fois sur l'oral et sur le fait qu'il s'agit d'une habileté. En règle générale, la littératie est définie comme la capacité **d'utiliser** la langue (Gouvernement de l'Ontario, 2004). C'est cette perspective sur la langue qui complète les recherches en neurolinguistique plutôt que la conception traditionnelle de l'apprentissage d'une L2/LÉ qui met l'accent sur l'acquisition d'un savoir sur la langue. Dans la perspective du développement de la littératie, l'élève doit être en mesure de parler avec une certaine spontanéité de son vécu, de ses expériences personnelles, comme cela est le cas dans sa L1, avant de pouvoir lire et écrire dans la L2. Il faut donc, en L2, accorder une importance plus grande à l'oral parce que, contrairement à ce qui se produit en L1, l'apprenant d'une L2 n'a développé ni une compétence orale, ni une grammaire interne, à son arrivée à l'école. Mais, lorsqu'il est en mesure d'aborder un thème à l'oral, c'est-à-dire lorsqu'il a commencé à développer sa grammaire interne, il est alors en mesure d'apprendre à lire et à écrire sur ce même thème.

Importance de l'oral dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

C'est que la communication ne réfère pas seulement à l'utilisation orale de la langue. Cela inclut également l'habileté à lire et à écrire. Dès lors, apprendre à communiquer signifie développer ces habiletés de base, de manière intégrée, grâce à l'utilisation de la langue en situation authentique de communication. La lecture et l'écriture sont donc enseignées (sans assumer un transfert automatique de la L1 à la L2) en mettant l'accent sur ces habiletés beaucoup plus tôt que cela se fait habituellement dans les classes de français de base. C'est ainsi que, même si le thème est d'abord présenté oralement, des activités pour apprendre à lire et à écrire sur le même thème suivent presque immédiatement. Car l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dépend étroitement des compétences acquises d'abord à l'oral, notamment la grammaire interne déjà développée. On ne semble pas toujours se rendre compte, dans l'enseignement d'une L2, de l'importance de l'oral dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, dans une perspective du développement de la littératie (Germain et Netten, 2005a, 2012b).

Pour bien comprendre les rapports entre l'enseignement et l'apprentissage, il faut faire une distinction entre ce qui est acquis (de manière non consciente) à l'oral et ce qui est appris (de manière consciente) à l'écrit. À l'écrit, on peut observer trois principaux phénomènes langagiers, mais deux de ces phénomènes relèvent de l'oral :

- a) des phénomènes propres à l'écrit;
- b) des phénomènes d'ordre phonétique, propres à l'oral, transposés à l'écrit;
- c) des phénomènes d'ordre syntaxique portant sur la structure même de la langue.

a) des phénomènes propres à l'écrit

Parmi les phénomènes propres à l'écrit, notons, par exemple, celui de l'accord du verbe avec son sujet. C'est ainsi que, par exemple, dans une composition, le fait qu'un verbe à la deuxième personne du singulier (après *tu*) prenne un *s*, ou qu'un verbe à la troisième personne du pluriel se termine en *-ent* (*Elles mangent; ils courrent*) sont autant de marques propres à l'écrit, dont on ne trouve d'ailleurs aucune trace à l'oral. Celui de la ponctuation en est un autre. Il importe donc de faire ressortir les phénomènes propres à l'écrit dans la stratégie d'enseignement de la modélisation en écriture (voir Tableau 3, p. 48). Comme les phénomènes propres à l'écrit réfèrent à un savoir explicite sur la langue, ils doivent être explicitement enseignés au cours de la leçon qui porte spécifiquement sur l'écriture.

b) des phénomènes d'ordre phonétique, propres à l'oral, transposés à l'écrit

Certaines erreurs relevées à l'écrit sont, en fait, propres à l'oral et attribuables au lien entre *son* et *graphie*. Par exemple, si un élève écrit : ...*une porte est une fenêtre...* (au lieu de *et*), il transpose à l'écrit une certaine « sonorité » de la langue orale parce qu'il ne fait pas la distinction, sur le plan phonétique, entre **et** et **est**. Il est préférable de sensibiliser l'élève, d'abord à l'oral, à la distinction phonétique entre **et** et **est**, de manière à éviter qu'il reproduise cette erreur à l'écrit. Une fois la distinction bien établie à l'oral, le problème peut se régler plus facilement à l'écrit. Même phénomène dans des cas comme *Je ouvre....* ou *Je aime....* Ce genre d'erreur (la rencontre de deux voyelles orales) doit d'abord être traité à l'oral, sur le plan phonétique, en portant une attention particulière à la prononciation de l'élève. Là encore, il s'agit de phénomènes qui font référence à un savoir explicite sur la langue.

c) des phénomènes d'ordre syntaxique portant sur la structure même de la langue

Tout ce qui n'est propre ni à l'oral (comme l'intonation), ni à l'écrit (comme les accents

aigus, les phénomènes d'accords grammaticaux, etc.), relève de la structure (ou morphosyntaxe) de la langue. Par exemple, les structures *C'est une voiture rouge - C'est un ballon vert*, par opposition à *C'est une grosse voiture - C'est un petit ballon* relèvent de la langue, et il s'agit de phénomènes morphosyntaxiques **communs** à la langue parlée et à la langue écrite. Aussi, quand on dit: *Elle me regarde* ou *Je cherche ma montre*, la structure de la langue est la même, qu'il s'agisse de l'oral ou de l'écrit. Et ainsi de suite pour nombre de phénomènes langagiers. Les erreurs de cette nature ne sont donc pas, en soi, des erreurs propres à la langue écrite, même si on les retrouve dans un texte écrit. Cette fois, ce genre d'erreurs réfère, non pas à un savoir explicite sur la langue, mais bien à une compétence orale implicite. Tous ces aspects de la langue doivent être d'abord abordés à l'oral, car il ne s'agit pas de phénomènes propres à l'écrit.

Conséquences pédagogiques

Le recours à une perspective axée sur le développement de la littératie dans l'apprentissage d'une L2/LÉ entraîne des conséquences pédagogiques tant sur le plan curriculaire que sur le plan des stratégies d'enseignement.

Sur le plan curriculaire – la séquence des habiletés

Sur le plan curriculaire, dans l'ANL, chaque unité pédagogique est élaborée de manière à commencer par une phase orale. De plus, chaque leçon commence avec l'oral, même s'il s'agit d'une leçon de lecture ou d'écriture. Les élèves développent d'abord et avant tout l'habileté à parler sur un certain thème. Des activités de lecture et d'écriture suivent alors, dans la même période en FI ou au cours des périodes de classe suivantes en FPI; les élèves apprennent à lire sur un thème donné en recourant avant tout aux mots de vocabulaire et aux structures langagières qu'ils ont déjà développés à l'oral, de manière à s'assurer de l'utilisation et de la réutilisation d'un nombre limité de structures langagières (N. Ellis, 2011). La lecture suit de près l'oral, l'écriture suit de près la lecture et les liens sont très étroits entre ces trois habiletés langagières. Pareils changements reposent sur le concept de grammaire interne, dérivé des recherches en neurolinguistique (voir ci-dessus). Dans une classe de L2/LÉ, la grammaire interne des élèves est considérablement plus limitée que celle des élèves qui apprennent à lire et à écrire dans leur L1. Le fait de chercher à développer la grammaire interne des élèves par l'utilisation à l'oral de structures nouvelles ou différentes dans la L2/LÉ avant d'entreprendre des activités de lecture et d'écriture, leur permet d'intégrer ces nouvelles structures dans leurs activités écrites sans recourir à la traduction (Germain & Netten, 2005a, 2012b).

La lecture précède l'écriture car il s'agit essentiellement d'une activité de reconnaissance; en lisant, les élèves doivent reconnaître les formes graphiques des sons de la langue cible et observer les

traits de la langue qui sont spécifiques à la forme écrite. L'écriture suit la lecture car, en écrivant, une grande partie du savoir langagier observé est utilisé lors de la production des formes écrites.

Sur le plan de l'enseignement

A) Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2

La conception de la pédagogie de la littératie qui est sous-jacente à l'ANL est *spécifique* à l'apprentissage d'une L2; il ne s'agit donc pas de simplement transposer une conception de la littératie de la L1 en L2 car on ne peut pas présupposer que l'élève sait déjà communiquer oralement sur le thème. C'est pourquoi, en L2, il faut toujours repartir de l'oral qu'il faut « activer » en quelque sorte, avant d'entreprendre une activité de lecture ou d'écriture. Au début de l'apprentissage de la lecture (en FI), l'activité de lecture est une activité de *reconnaissance* (à l'écrit) de ce que l'on connaît déjà à l'oral. Mais, en FPI, le développement antérieur de leur grammaire interne aide les élèves à comprendre plus facilement ce qu'ils lisent (il ne s'agit pas d'une lecture mot à mot).

Dans l'ANL, l'accent est mis sur la communication. Comme c'est le cas pour toute communication en situation authentique, la compréhension et la production orales sont intimement liées (Brumfit, 1984). *En tout temps, seul le français est utilisé dans la salle de classe.* Dès les premiers jours, il est nécessaire de créer une ambiance de communication en français. Pour cela, il s'agit de recourir régulièrement à des stratégies d'enseignement interactives entre les élèves et l'enseignant puis, graduellement, entre les élèves eux-mêmes, en français. On ne peut apprendre à parler *français* en parlant... *anglais*.

L'enseignement explicite des formes langagières se fait dans les activités de lecture et se poursuit dans les activités d'écriture. Dès lors, les élèves peuvent passer de la compétence implicite au savoir explicite sur la langue, tel que suggéré dans les recherches en neurolinguistique (Paradis, 2004, 2009). De plus, les élèves continuent à utiliser et à réutiliser de manière authentique un nombre limité de mots de vocabulaire et de structures langagières, ce qui est essentiel pour poursuivre le développement de leur compétence implicite, notamment leur grammaire interne (N. Ellis, 2011).

De plus, lors des présentations *orales*, l'élève ne doit pas *lire* devant la classe un texte qu'il a écrit au préalable; il doit s'exprimer avec une certaine spontanéité et « improviser » en quelque sorte devant les autres élèves. En effet, lire un texte devant la classe est une activité de... lecture (et non une présentation orale). Une véritable présentation orale se fait *sans que l'élève lise son texte*. En outre, les présentations doivent être planifiées de manière à permettre aux autres élèves d'y participer, par exemple, en demandant aux élèves de poser des questions à l'élève qui fait la présentation, ou en demandant à ce dernier de poser des questions aux autres élèves de la classe.

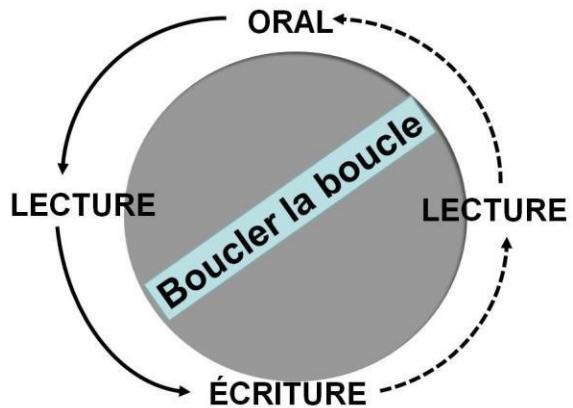
Boucler la boucle

Dans le cas de l'écriture en L2, il importe de mentionner que les productions écrites de l'élève sont en grande partie le reflet de ses productions orales. Compte tenu de ce processus normal de transposition, il importe qu'avant de faire rédiger, l'enseignant ait eu l'occasion de corriger les formes incorrectes produites à l'oral par l'élève, de manière à ce que celui-ci puisse transposer à l'écrit des formes correctes. Par exemple, si dans une composition un élève fait une erreur de structure comme *Je suis faim*, l'erreur doit être signalée (explicitement) à l'élève, mais les phénomènes de cette nature ne sont pas en soi des erreurs propres à la langue écrite. Ce n'est pas la peine de tenter de les corriger *d'abord* à l'écrit. Il est nettement préférable de faire utiliser et réutiliser À L'ORAL ce genre de structure. Et, ce n'est que lorsque ces structures langagières seront spontanément utilisées correctement à l'oral, en salle de classe, dans des situations authentiques de communication, que l'élève pourra parvenir à les rendre non conscientes, de manière à les utiliser automatiquement et spontanément, à l'écrit.

C'est ainsi que la lecture et l'écriture sont enseignées directement dans la L2/LÉ, sans référence explicite à la traduction. Les stratégies utilisées ressemblent à celles qui sont utilisées pour le développement de la littératie dans les classes de L1 avec, cependant, les modifications qui s'imposent dans le cas de l'apprentissage d'une L2/LÉ. Les modifications consistent surtout à accorder une plus grande place au développement de l'oral avant la lecture et l'écriture, ainsi qu'à accorder plus d'importance à la préparation orale avant d'entreprendre les activités de lecture et d'écriture.

B) Une grammaire contextuelle : la lecture et l'écriture

Comme les neurosciences cognitives ont montré que tout apprentissage est grandement contextualisé (PTA – Segalowitz, 2010), il importe, pour plus d'efficacité, de faire apprendre également les aspects explicites de la langue (notamment la grammaire externe) de manière contextualisée. Ainsi, non seulement la grammaire externe est introduite après l'utilisation de la langue orale, mais elle est introduite de manière contextualisée. Les formes langagières sont d'abord identifiées dans les textes authentiques utilisés en lecture et sont alors intégrées dans les compositions personnelles des élèves. Cette contextualisation rend les élèves capables de trouver les formes correctes de la langue et de les utiliser correctement quand ils en ont besoin, plutôt que d'avoir recours à une longue liste de règles sur le fonctionnement de la langue hors contexte (Germain & Netten, 2013).



En règle générale, on peut dire que, dans une véritable conception de la littératie, il est important de « boucler la boucle ». Autrement dit, du point de vue de **l'apprentissage** de la langue, on fait lire aux élèves un thème déjà abordé à l'oral et on les fait écrire sur le même thème. L'écriture ne consiste pas en une suite décousue de phrases sur n'importe quel sujet. Mais, du point de vue de **l'utilisation** de la langue, si on écrit un message, c'est pour qu'il soit lu : tout texte écrit par les élèves doit être lu (par d'autres élèves, dans la majorité des cas) et, une fois ces textes lus, les élèves doivent être en mesure de discuter à l'oral de ce qu'ils ont lu : ainsi, « la boucle est bouclée ». Dans la plupart des manuels en français de base, s'il y a de l'écriture, cela marque la fin de l'unité ou de la leçon : la boucle n'est pas bouclée.

Si on se réfère au graphique ci-dessus, on remarque que la moitié gauche du cercle fait référence à une sorte de phase de *présentation* des nouveaux éléments langagiers, alors que la moitié droite du cercle (avec les pointillés) fait plutôt référence à la *réutilisation* par les élèves de ce qu'ils savent déjà et à l'intégration de leurs nouvelles connaissances aux anciennes.

Ainsi, l'oral occupe une place primordiale, non seulement pour faire apprendre à communiquer oralement, mais également pour faire apprendre à lire et à rédiger. L'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture sont deux compétences linguistiques qui dépendent étroitement de l'état du développement antérieur des compétences de l'apprenant à l'oral. C'est la compétence implicite, notamment la grammaire interne, développée à l'oral, qui aide l'élève à apprendre à lire et à écrire parce qu'elle sous-tend le développement de ces deux autres habiletés. L'élève qui parle une langue (sa L1) possède déjà sa grammaire interne, qui est en développement. Par contre, l'élève qui apprend une L2 doit d'abord commencer à développer sa grammaire interne avant d'entreprendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, afin de pouvoir lire et écrire sans traduire mot à mot.

Une perspective axée sur le développement de la littératie permet aux enseignants de considérer l'apprentissage d'une langue comme le développement d'habiletés plutôt que de savoirs, d'accorder la priorité au développement de la langue orale et de confirmer l'idée que le développement de l'oral précède celui de la lecture et de l'écriture. Cette perspective permet également de tenir compte des différences individuelles dans l'apprentissage, dans la double perspective d'une pédagogie individualisée et des intelligences multiples, et donne aux élèves les moyens d'accomplir des tâches plus exigeantes qui contribuent à un plus grand développement langagier et cognitif, comme on va le voir maintenant.

3. DÉVELOPPEMENT COGNITIF : Se centrer sur le projet facilite le recours à des tâches exigeantes sur les plans langagier et cognitif

À partir des recherches en neurolinguistique, dans l'ANL nous estimons que, pour développer une compétence implicite (notamment une grammaire interne), l'attention doit porter sur le message plutôt que sur la langue, puisque la compétence implicite ne peut être acquise que de manière non consciente, c'est-à-dire sans porter attention aux formes langagières (Paradis, 1994, 2004). Dans le cas des classes d'immersion, par exemple, les élèves se concentrent sur la matière à apprendre, alors que dans l'ANL (et donc, en FPI), les élèves se concentrent sur la tâche ou sur le projet à accomplir. Également, N. Ellis (2011) insiste sur l'importance du lien entre le sens et les formes langagières dans le développement de l'habileté à communiquer; pour que le cerveau puisse développer une compétence implicite, il faut qu'il comprenne le message transmis par la structure.

Conséquence pédagogique

La conséquence pédagogique de ce principe est que l'apprentissage de la L2/LÉ doit reposer sur le recours à des tâches cognitives intéressantes, qui présentent un défi pour les élèves (Germain & Netten, 2010). C'est pourquoi, dans l'ANL, on recourt à la pédagogie du projet.

La pédagogie du projet

L'enseignement d'une L2/LÉ ne consiste pas en une suite d'activités décousues, aussi intéressantes soient-elles. Dans l'ANL, toutes les activités proposées aux élèves visent à l'atteinte d'un but commun. C'est pourquoi les activités doivent être mises en séquence; certaines activités sont préparatoires à d'autres. Afin de faciliter la création de situations signifiantes et intéressantes, et de tâches exigeantes pour les élèves sur le plan cognitif, les unités pédagogiques comprennent une séquence de deux ou trois miniprojets, chacun portant sur une fonction de communication auparavant utilisée à l'oral, le tout aboutissant, en fin d'unité, à un projet final relié aux miniprojets précédents. Ce genre de séquence facilite la réutilisation des structures langagières et du vocabulaire à l'intérieur de chaque unité, dans la mesure où le projet final intègre les

structures langagières et le vocabulaire déjà utilisés dans chacun des miniprojets précédents. Le recours à la pédagogie du projet permet aux élèves de se concentrer sur les thèmes suggérés et sur l'expression de leur point de vue personnel sur le thème étudié, plutôt que sur les formes langagières. Les activités ne sont pas isolées et exigent une implication continue de la part des élèves, mettant ainsi en action d'autres parties de leur cerveau nécessaires pour un apprentissage efficace de la langue (Paradis, 2004; N. Ellis, 2011). Comme les tâches sont exigeantes sur le plan cognitif, elles contribuent au développement d'habiletés cognitives que l'élève pourra par la suite utiliser dans sa L1 (Cummins, 2001; Germain & Netten, 2006, 2010). Le recours à la pédagogie du projet permet également aux enseignants d'augmenter graduellement, au fil de l'unité, la difficulté des tâches et la complexité des structures langagières.

Dans l'ANL, le nombre de structures ou de phrases présentées aux élèves dans une unité, contrairement à ce que l'on trouve dans la plupart des manuels, est limité, de manière à s'assurer que celles qui sont modélisées sont effectivement utilisées et réutilisées par les élèves dans des situations différentes ou, dans certains cas, légèrement modifiées. C'est pourquoi, dans l'ANL, on recourt à la pédagogie du projet, ce qui permet aux élèves de réutiliser à plusieurs reprises les mêmes structures et les mêmes mots de vocabulaire dans des situations différentes ou dans des activités légèrement différentes.

Sans une telle implication de l'élève dans des tâches exigeantes cognitivement, on voit mal comment celui-ci pourrait apprendre à utiliser implicitement la L2/LÉ.

4. AUTHENTICITÉ : Apprendre à communiquer dans une L2/LÉ nécessite une utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication

D'après les recherches en neurolinguistique, dans l'ANL on peut affirmer que l'utilisation d'une langue authentique dans des situations réelles de communication est essentielle afin d'acquérir une compétence implicite (notamment une grammaire interne), nécessaire pour la communication spontanée. À la fois Paradis (2004) et N. Ellis (2011) mentionnent l'importance de recourir à une langue authentique dans les échanges de communication réels pour qu'il y ait effectivement apprentissage des structures langagières. En outre, les neurosciences cognitives font ressortir la complexité de l'implication de différents centres du cerveau, notamment ceux liés à la motivation, lorsque la communication est authentique. Pour que l'acquisition de la langue soit efficace, il est nécessaire que ces centres soient activés (Paradis, 2004). C'est pourquoi la compétence implicite ne peut être acquise au moyen d'exercices contrôlés ou en mémorisant des dialogues; lorsqu'une langue est apprise de cette manière, l'accent est mis avant tout sur les formes langagières et il y a référence à la mémoire déclarative; il n'y a pas de contribution majeure au développement de la mémoire procédurale. De plus, les dialogues ou exercices ont

tendance à être limités en étendue, de même qu'il est difficile de les intégrer dans une discussion prolongée : « Les exercices contrôlés [...] ne donnent pas aux élèves l'occasion [...] de produire un *output* soutenu [...] nécessaire au développement de son interlangue » (R. Ellis, 2002 – notre traduction). Une autre difficulté lorsque l'on recourt à des dialogues ou à des exercices est qu'ils ne sont pas suffisamment contextualisés pour qu'ils soient disponibles afin de pouvoir être utilisés dans une communication réelle, tel que mentionné dans les recherches sur le PTA, comme on l'a vu ci-dessus (p. 5 – Segalowitz, 2010). Les élèves doivent être impliqués dans des situations authentiques de communication en salle de classe afin de développer leur habileté à participer à des activités authentiques de communication dans le monde réel.

Importance du concept d'authenticité

Pour développer l'habileté à communiquer, on utilise la langue en tant que moyen de communication et non comme un « objet d'études scolaires » (c'est-à-dire, une matière scolaire comme les autres). Autrement dit, on développe *en premier lieu* une compétence implicite (non consciente) avant les savoirs explicites (conscients). On commence donc directement par la communication authentique plutôt que par de courts dialogues à faire apprendre par cœur, ou par de longues listes de mots de vocabulaire, comme cela est souvent le cas dans les manuels, même si on prétend qu'il s'agit là de « communication ». Si ce que l'on fait produire par l'élève lui est imposé de l'extérieur (dans un manuel, par exemple), il ne peut pas s'agir de communication authentique. Pour qu'une communication soit authentique, il faut que l'élève puisse exprimer ce qu'il veut dire, puisse faire part aux autres élèves de ses propres intérêts. Il s'agit donc d'une sorte de prolongement dans la L2/LÉ de ce qu'il peut déjà accomplir dans sa L1.

Adoption d'un style « conversationnel » en salle de classe

En outre, toute communication orale doit prendre la forme d'une *conversation* authentique, et ne doit pas être faite que d'une seule question et d'une seule réponse, sans suite. Pour respecter ce principe, il ne faut donc pas s'en tenir à n'enseigner qu'UNE phrase à la fois, suivie d'une réponse, mais il faut enchaîner avec un commentaire ou une autre question « naturelle », qui fait suite à la réponse personnalisée de l'élève. Par exemple, si l'élève vient de dire ce qu'il a pris pour déjeuner, l'enseignant peut demander si c'était bon, ou demander s'il y a d'autres élèves qui ont pris la même chose (plutôt que de dire, tout simplement : *Très bien*). Sinon, l'enseignant risque de retomber dans la psychologie behavioriste consistant à faire simplement répéter par tous les élèves la même réponse à une même question, sans suite.

Aussi, lorsqu'un élève éprouve certaines difficultés à donner sa propre réponse à une question, l'enseignant doit toujours redonner le modèle langagier et demander à l'élève de répondre en adaptant le modèle à sa situation personnelle. Par exemple, si l'élève ne se souvient plus comment dire

qu'il n'a pas de chien, en pareil cas, il faut éviter de « souffler » la réponse à l'élève pour que ce dernier la répète; l'enseignant doit plutôt dire, par exemple : *Moi, je n'ai pas de chien à la maison*. Puis, il repose la question à l'élève afin que celui-ci soit maintenant en mesure de répondre à la question *Est-ce que tu as un chien à la maison?* en disant, par exemple : *Non, je n'ai pas de chien à la maison*.

Seule l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication peut mener au développement de la capacité à communiquer avec spontanéité non seulement à l'oral, mais également à l'écrit (lecture et écriture). Dans l'ANL, l'élève ne fait pas des « exercices » : il *utilise* la langue.

Conséquences pédagogiques

Sur le plan curriculaire

Les conséquences pédagogiques de ce principe sont doubles. En ce qui a trait au développement curriculaire, les unités élaborées sont fondées sur des situations de communication qui sont aussi authentiques que possible et portent sur des sujets qui intéressent les élèves. Les fonctions de communication sont choisies à partir de ce que les élèves aimeraient dire. Si les élèves désirent dire quelque chose qui ne se trouve pas dans le texte, l'enseignant a la liberté de proposer un énoncé différent, à la condition qu'il soit conforme à la fonction de communication de l'interaction. Toutes les activités visent à rendre les élèves capables d'exprimer leurs réactions personnelles. Dans les unités, on ne force jamais les élèves à produire un langage qui ne reflète pas leur propre message personnel. Les enseignants ne posent pas aux élèves des questions qui ne sont pas réaliste et les réponses des élèves sont toujours adaptées à leur situation.

Sur le plan de l'enseignement

En ce qui a trait aux stratégies d'enseignement, les élèves ne répètent pas de phrases qui ne sont pas vraies, simplement afin de faire pratiquer une structure langagière. Par exemple, on ne demandera pas à un élève s'il porte une chemise rouge si, de fait, il porte un gilet bleu ce jour-là. Il faudrait, dirions-nous, « déscolariser » autant que possible l'enseignement de la langue. Aussi, serait-il inapproprié de faire répéter par tous les élèves de la classe une phrase comme *J'ai une sœur*, alors que cela n'est pas nécessairement le cas, n'est pas authentique. Il ne s'agit donc pas de faire répéter ou mémoriser des phrases toutes faites, qui n'ont rien d'authentique pour les élèves. Cela ne pourrait que finir par les démotiver d'apprendre la langue. Mais, une phrase comme *Amanda a un frère* peut être répétée par tous les élèves ensemble, dans la mesure où cela est authentique.

Authenticité des réactions de l'enseignant

L'accent mis sur l'authenticité des conversations se manifeste également dans la façon dont l'enseignant réagit aux énoncés des élèves. Dans une classe de

français de base, dans laquelle la langue est surtout apprise en tant que savoir explicite, la réaction habituelle à la réponse d'un élève met l'accent sur la précision langagière, conçue comme un savoir plutôt que comme une habileté (Netten & Germain, 2009). En pareil cas, ce sont des expressions comme *Bravo!*, *Très bien!* qui sont habituellement utilisées. Dans une classe qui met en application les principes de l'ANL, les réactions aux énoncés émis par les élèves mettent l'accent sur la signification des énoncés et visent à prolonger la conversation en recourant à des commentaires tels que *Oui, moi aussi*; *C'est comme Martha ou Billy. Est-ce que tu es d'accord?* Il convient de remarquer que, tel qu'expliqué dans le premier principe, si l'élève produit une erreur, celle-ci est immédiatement corrigée mais la correction se fait en redonnant un modèle langagier et en reprenant l'interaction; l'accent est toujours mis sur l'authenticité du message.

Toute communication est toujours faite dans la L2/LÉ. Si l'élève a besoin d'une nouvelle expression, celle-ci est modélisée par l'enseignant et utilisée immédiatement par l'élève.

5. INTERACTION : Le recours à des stratégies d'enseignement interactives contribue à l'amélioration de la communication langagière et au développement cognitif de l'élève

Les recherches en neurolinguistique montrent que c'est par l'utilisation fréquente des structures langagières que se créent les réseaux neuronaux nécessaires à la communication orale spontanée (Paradis, 2004). Elles suggèrent également que cette utilisation de la langue ne doit pas simplement consister à répéter des séquences apprises par cœur mais à utiliser une langue authentique à des fins de communication (N. Ellis, 2011). Puisqu'il s'agit de développer une habileté, et non un savoir, et puisque son développement dépend de son utilisation, les élèves doivent interagir entre eux en salle de classe. Toutefois, dans les classes régulières de L2/LÉ, c'est l'enseignant qui parle la majeure partie du temps; en moyenne, au-delà de 85% du temps de parole vient de l'enseignant (Germain, Hardy & Pambianchi, 1991). Dès lors, afin d'encourager l'utilisation de la langue par les élèves, il s'agit de créer en salle de classe une atmosphère moins formelle; c'est pourquoi on encourage les interactions entre les élèves et l'enseignant, ainsi qu'entre eux.

En outre, les interactions servent à contextualiser les structures langagières apprises, par l'utilisation authentique d'un langage de conversation en milieu scolaire. En effet, l'interaction crée une sorte de PTA, comme on l'a vu ci-dessus (p. 5 – Segalowitz, 2010). Les élèves apprennent à s'adapter aux imperfections de la communication réelle, comme une phrase partiellement entendue seulement ou un nouveau mot ou un mot utilisé de façon inattendue, et à faire des demandes de clarification, à exprimer leur désaccord, et ainsi de suite. Il en résulte que les élèves sont plus en mesure de transférer dans le monde réel leurs habiletés à communiquer dans la L2/LÉ.

Nécessité de l'interaction

Il importe de rappeler que même si un dialogue mémorisé peut être parfois perçu par certains enseignants comme une activité d'interaction, il ne s'agit nullement d'une conversation « naturelle » (spontanée) ou authentique. L'élève qui ne ferait que répéter un dialogue appris par cœur ne se sentirait nullement impliqué cognitivement dans sa conversation. Une telle tâche se situe d'ailleurs au niveau le plus bas dans la taxonomie de Bloom, ce qui signifie qu'elle contribue peu au développement cognitif de l'élève. Un dialogue appris par cœur n'est pas une interaction naturelle et ne fait pas vraiment appel aux sens et aux émotions, comme cela est le cas dans toute conversation vraiment authentique.

Interaction sociale et développement cognitif individuel

Le rôle de l'interaction a même une plus grande signification. Les interactions entre élèves contribuent non seulement au développement d'une grammaire interne individuelle, mais également au développement général de l'apprenant, sur les plans social et cognitif (Vygotsky, 1986). Lorsqu'ils discutent des divers thèmes suggérés dans les unités, les élèves ne négocient pas seulement le sens sur le plan linguistique, ce qui contribue au développement de leurs habiletés langagières, mais ils s'engagent dans un partage d'idées et de compréhension, ce qui, d'après certains chercheurs, contribue à leur développement cognitif. Selon Perret-Clermont (1996), lorsqu'un apprenant s'implique dans une interaction sociale, il rejette ou modifie ses préconceptions et, comme résultat, développe de nouvelles compréhensions et habiletés intellectuelles. Dès lors, afin de s'assurer que chaque élève, individuellement, développe sa propre compétence implicite (notamment sa grammaire interne), il est crucial que les élèves participent régulièrement à des interactions sociales au cours desquelles ils utilisent leur L2/LÉ. Il semble même qu'il y ait une relation causale entre l'interaction sociale et le développement cognitif et la réorganisation de la pensée (Doise & Mugny, 1981; Schubauer-Leoni, 1989; Vygotsky, 1986). C'est cette dimension de l'ANL qui lui permet d'apporter une contribution à l'éducation générale de l'enfant qui est beaucoup plus solide que celle du programme régulier d'apprentissage des langues (Germain & Netten, 2005b).

Conséquences pédagogiques

Les conséquences pédagogiques de ce principe affectent avant tout le développement curriculaire. C'est ainsi que les unités pédagogiques suggèrent des activités en groupes, des activités en dyades (ou binômes) et d'autres formes d'interactions de manière à s'assurer que les interactions entre élèves constituent des activités régulières de la salle de classe. Afin que les activités d'interaction permettent l'utilisation efficace de la langue, toutes les structures langagières doivent être d'abord modélisées et utilisées au cours de brefs échanges conversationnels afin d'encourager une utilisation indépendante de la langue qui soit relativement

précise. Afin de s'assurer que les élèves sont adéquatement préparés, sur le plan linguistique, pour toutes les activités d'interaction, une phase préparatoire constitue une composante de chaque unité. De plus, au moment où les élèves réalisent leurs projets, l'accent est mis sur la tâche en vue de s'assurer non seulement du contenu langagier et d'encourager une implication motivante des élèves, mais également afin de s'assurer d'une implication cognitive adéquate.

Cette façon de faire offre une perspective différente de l'apprentissage en montrant non seulement l'importance du développement de l'habileté et de la mémoire procédurale sur une base individuelle mais également l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage. Il serait important que, en appliquant les concepts des neurosciences cognitives au domaine de la neuroéducation (ou de la neurodidactique des langues), le rôle de l'interaction sociale dans le développement de la cognition ne soit pas négligé pour autant.

CONCLUSION

Les cinq principes fondamentaux qui précèdent sont très importants, car ce sont les implications pédagogiques de ces principes qui font qu'en définitive, la pédagogie prônée dans l'ANL se distingue de la pédagogie proposée dans la plupart des manuels même si, en apparence, il y est toujours question de « communication ». C'est pourquoi l'enseignant de FI ou de FPI se doit de toujours garder en tête ces principes de manière à les appliquer dans toutes les activités de classe ainsi que dans sa préparation de cours.

Comme l'apprentissage d'une L2/LÉ est associé à la communication des idées, des opinions, des émotions, et à la compréhension d'une vision du monde, l'apprentissage du français, dans le cadre de l'ANL, constitue à la fois une expérience en littératie et un enrichissement sur le plan éducatif.

* * *

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

Les stratégies d'enseignement découlent d'une conception de la langue et de son acquisition en milieu scolaire. Or, selon notre conception, comme la langue est d'abord et avant tout une habileté et qu'une habileté se développe notamment par son utilisation, dans l'ANL (et donc, en FI), l'accent est nettement mis sur l'utilisation de la L2 afin de faire acquérir *en premier lieu* une *compétence implicite*. Une *compétence implicite* est étroitement liée à la construction (non consciente) par l'élève de sa grammaire interne, dans sa tête. Autrement dit, même si cela semble un truisme, c'est *en parlant qu'on apprend à parler*. Pour développer une habileté, il faut donc développer *d'abord* une compétence implicite.

À l'instar de nombreux chercheurs dans le domaine, nous sommes d'avis que l'apprentissage d'une L2 à des fins de communication repose sur cinq concepts, à savoir : *input*, *output*, *aisance*, *précision*, ainsi que *motivation*. Communiquer implique à la fois un *input* et un *output* (Swain, 1985)¹, qui se caractérisent par l'*aisance*, par la *précision* et par une écoute active et attentive de la part de chacun des interlocuteurs. Par *aisance*, nous entendons l'habileté à *mettre en relation avec facilité* les diverses composantes de la communication (phonologique, morphologique, syntaxique et discursive) en situation authentique de communication. Par *précision*, nous entendons l'utilisation d'une langue la plus correcte possible. Par *stimulation de l'écoute*, nous entendons la nécessité pour les élèves de porter continuellement attention non seulement à ce que dit l'enseignant dit mais également à ce que disent les autres élèves de la classe (Brumfit, 1984).

C'est ainsi que nous avons mis au point des stratégies d'enseignement propres à chacun de ces concepts (*input*, *output*, *aisance*, *précision* et *stimulation de l'écoute*) de manière à établir un lien très étroit entre la théorie et la pratique. Nous allons donc préciser ce que nous entendons par ces concepts, dans le cadre de nos « Stratégies d'enseignement de l'oral », que nous présentons ci-dessous (Tableau 1, p. 30).

INPUT ET OUTPUT

INPUT : MODÉLISER UNE OU DES PHRASES AUTHENTIQUES LIÉES AU THÈME ET À L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE

L'*input* en FI consiste en un modèle, donné par l'enseignant, de phrases complètes en rapport avec une situation authentique de communication. Cela signifie que l'élève est exposé, dès le début, à des phrases qui veulent dire quelque chose pour lui.

¹ Il est à remarquer que même si nous recourons aux concepts bien connus d'*input* et d'*output*, nous les définissons pas tout à fait de la même façon que la plupart

Stratégie 1 – P² modélise une ou des phrases authentiques, liées au thème et à son expérience

En faisant commencer toute unité pédagogique par la **modélisation**, l'accent est mis sur le principe d'authenticité de la communication. Cela permet de renforcer la conception qu'une langue sert avant tout à communiquer des messages personnels et authentiques. Le principe d'authenticité signifie qu'une langue que l'on apprend, même en milieu scolaire, est bien plus qu'une longue liste de mots de vocabulaire, isolés de leur contexte, de dialogues mémorisés et de règles de grammaire abstraites à faire apprendre par cœur. Au cours des années soixante-dix, les didacticiens des langues ont insisté sur le concept de *document authentique*. Pour notre part, nous insistons également sur l'*authenticité de la communication*. Par langue authentique, nous entendons l'*utilisation* de phrases, c'est-à-dire de structures langagières significantes, en contexte réel.

Par exemple, s'il s'agit de parler des animaux domestiques, à l'aide de gestes ou même d'une illustration, l'enseignant pourra dire : *J'ai un chien. Il s'appelle...* (l'enseignant donne le véritable nom de son chien). S'il n'a pas de chien, il pourra alors parler du chien d'un voisin, d'un parent, d'un ami. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à faire la conversation dans la L2. Ainsi, l'enseignant donne à l'élève un modèle langagier lui permettant d'engager une conversation sur sa famille étendue, par exemple. On ne commence donc pas par poser des questions à l'élève, comme il est proposé dans la plupart des manuels, car l'élève serait incapable de répondre, sans avoir été d'abord exposé à un modèle langagier lui permettant de formuler sa réponse personnelle.

OUTPUT : FAIRE UTILISER ET RÉUTILISER LES PHRASES MODÉLISÉES, EN LES ADAPTANT

Comme il s'agit de développer chez l'élève des habitudes langagières nouvelles, c'est-à-dire une compétence implicite, il importe de faire utiliser et réutiliser des phrases authentiques. C'est donc l'*utilisation* répétée, par l'élève, de phrases authentiques adaptées du modèle, centrées sur ses intérêts personnels et sur ses désirs de communication, qui correspond à l'*output* langagier nécessaire à l'acquisition d'une compétence implicite en L2 (Paradis, 2004; 2009). Afin de parvenir à construire des *patterns* (ou réseaux de connexions neuronales) dans la tête de l'élève, l'*output* langagier se présente successivement sous quatre formes, qu'il convient maintenant de présenter.

des chercheurs, comme on pourra le constater dans la suite du texte.

² P = professeur

Stratégie 2 – P questionne quelques élèves qui adaptent la réponse à leur situation personnelle

Pour faire utiliser la langue en classe, l'enseignant pose la question modèle à quelques élèves. Pour reprendre un des exemples donnés ci-dessus, si l'enseignant a donné aux élèves le modèle langagier suivant, concernant les animaux domestiques : *Moi, j'ai un animal de compagnie à la maison*, il peut alors enchaîner en posant la question : *Et toi, est-ce que tu as un animal de compagnie à la maison?* (le cas échéant : *un chat? un oiseau?*) *Comment s'appelle-t-il?*, etc. Les mots de vocabulaire dont l'élève a besoin pour communiquer ses messages lui sont alors donnés oralement, sur demande, par l'enseignant, en contexte authentique. Ainsi, si un élève veut dire qu'il a un lapin à la maison, il dira : *Moi, j'ai... comment dit-on « rabbit »?*, l'enseignant dit alors : *Tu as un lapin*, à la suite de quoi l'élève sera incité à produire la phrase complète, en transformant l'énoncé : *Moi, j'ai un lapin*. Bien entendu, toujours en vertu du principe d'authenticité, l'enseignant veillera également à présenter et à faire utiliser certaines formes négatives utiles : *Je n'ai pas de chien*. On notera que le fait d'intégrer tout mot de vocabulaire nouveau dans une phrase réelle montre bien qu'une langue ne sert pas avant tout à décrire, comme il est proposé dans la plupart des manuels (*Qu'est-ce que c'est? – C'est...*), mais bien à communiquer.

C'est d'ailleurs pour cette raison que la stratégie d'enseignement de la modélisation est préférée à celle du remue-ménages car, au début d'une leçon ou d'une unité pédagogique, le remue-ménages ne consiste, la plupart du temps, qu'en une longue énumération, le plus souvent d'ailleurs en anglais, de mots de vocabulaire isolés de leur contexte. La modélisation, par ailleurs, présente l'avantage de proposer à l'élève, dès le début, des phrases qu'il est appelé à utiliser pour transmettre des messages authentiques, même en ne recourant qu'à un nombre restreint de mots de vocabulaire. On élargit le répertoire du vocabulaire de l'élève en répondant à ses questions lorsqu'il en exprime le besoin pour communiquer ce qu'il veut dire.

Les phrases modélisées ne sont donc pas simplement « répétées », isolées de leur contexte, comme c'était le cas dans les méthodes audio-orales. Elles sont plutôt reprises en étant adaptées par les élèves à leur situation personnelle, de manière à bien montrer qu'une langue est effectivement un moyen de communication à l'aide de phrases authentiques. Du coup, les élèves sont plus impliqués cognitivement dans leur apprentissage. Il faut donc parvenir à développer une « automatité créatrice » (Gatbonton et Segalowitz, 2005), c'est-à-dire à ce que l'élève puisse « créer » avec la langue de manière à pouvoir faire de nouvelles combinaisons avec divers éléments déjà appris, afin d'exprimer de nouvelles idées ou de nouveaux sentiments.

Stratégie 3a – Quelques élèves questionnent d'autres élèves

Si l'on reprend l'exemple de la discussion sur les animaux domestiques, l'enseignant demande à des élèves de questionner d'autres élèves de la classe de manière à s'assurer que les élèves posent correctement la question.

Stratégie 3b – Deux élèves modélisent (devant la classe) la tâche à venir

Cette étape vise à donner un modèle de la langue et de la tâche pour préparer les élèves à accomplir la tâche qui va suivre.

Stratégie 4-I. – Les élèves se questionnent mutuellement en dyades

En dyades, c'est-à-dire deux à deux, les élèves engagent une conversation, en utilisant la question qui vient d'être modélisée. Dans un temps donné (par exemple, 10 ou 12 secondes – pour ne pas leur laisser le temps de recourir à leur L1), les élèves se posent mutuellement la question et y répondent, par exemple : *As-tu un animal de compagnie à la maison? (un chat? etc.)* et enchaînent avec une autre question, par exemple, *Comment s'appelle-t-il?*

Stratégie 5-II. – P questionne quelques élèves sur les réponses de leurs partenaires

Pour donner aux élèves une nouvelle occasion d'utiliser la langue sous forme de conversation, l'enseignant leur pose des questions **sur ce que leur partenaire vient de dire**, par exemple : *Quel est l'animal de compagnie de Kelly?* Les élèves répondent en faisant référence aux réponses personnelles données antérieurement par leur partenaire. Et l'enseignant enchaîne en posant une nouvelle question à partir de la réponse donnée ou en faisant un commentaire, sous forme de conversation authentique.

Stratégie 4-II. (répétition de la stratégie 4-I) – Faire interagir les élèves dans de nouvelles dyades

Stratégie 5-II. (répétition de la stratégie 5-I) – P questionne quelques élèves sur les réponses des nouveaux partenaires

Pour des débutants dans l'apprentissage d'une L2, les stratégies 4-I et 5-I sont reprises (et deviennent, successivement, les stratégies 4-II et 5-II) de manière à permettre de nouvelles interactions, notamment entre élèves, afin de s'assurer de développer de nouvelles habitudes langagières.

AISANCE ET PRÉCISION

Quant aux stratégies d'enseignement qui suivent, visant respectivement au développement de l'aisance et de la précision, puis à la stimulation de l'écoute, elles sont particulières en ce sens qu'elles ne suivent pas chronologiquement les cinq premières, qui viennent d'être présentées. De fait, elles se *superposent* en quelque sorte aux stratégies précédentes, c'est-à-dire qu'elles se produisent en

même temps que les tentatives d'utilisation ou de réutilisation de la langue par l'élève.

AISANCE : Faire établir des liens entre les éléments d'une phrase, pour construire une grammaire interne

Stratégie 6 – P fait toujours produire des phrases complètes

La stratégie d'enseignement visant au développement de l'aisance consiste à inciter l'élève à établir des liens entre le message à transmettre et la structure langagière correspondante, et entre les éléments langagiers eux-mêmes (sur les plans phonologique, morphologique, syntaxique et discursif). Cela est crucial pour le développement de la grammaire interne de l'élève. C'est pourquoi l'enseignant insiste sur la nécessité de toujours produire des phrases complètes. Ainsi, l'élève à qui on pose la question : *Comment t'appelles-tu?* devrait répondre, dans une phrase complète : *Je m'appelle N...* (plutôt que simplement dire son nom). Car, en faisant des phrases complètes, l'élève pourra parvenir, graduellement, à établir facilement et rapidement des liens entre le message à transmettre et la structure langagière correspondante, et entre les éléments langagiers eux-mêmes (sur tous les plans). Ce faisant, des *patterns langagiers* ou automatismes non conscients (des réseaux de connexions neuronales) seront créés dans son cerveau de manière à développer une compétence implicite ou une grammaire interne. En effet, comment l'élève pourrait-il réussir à développer une aisance à communiquer, à construire des patterns langagiers dans sa tête, s'il ne faisait que réciter par cœur une liste de mots de vocabulaire hors contexte, répéter des phrases mémorisées ou répondre par un seul mot aux questions qui lui sont posées? Pour que l'élève développe sa grammaire interne aussi bien que l'aisance à communiquer, nous préconisons donc la production de phrases complètes.

PRÉCISION : Corriger l'erreur et faire utiliser à plusieurs reprises la phrase corrigée

Stratégie 7 – P corrige toujours les erreurs et fait utiliser la phrase corrigée

La *correction* par l'enseignant d'une phrase incorrecte, suivie d'une *réutilisation* immédiate par l'élève de la phrase corrigée (Lyster, 1998)³ et puis, par de nombreuses autres utilisations des phrases corrigées dans de nouvelles situations authentiques, vise au développement d'une langue correcte qui soit la plus conforme possible à la langue cible : c'est la « précision langagière ».

En effet, à l'oral, la précision langagière ne consiste pas, comme plusieurs semblent le croire généralement, en un savoir explicite, mais bien en une habileté, non consciente. Or, comme il s'agit de

développer d'abord une habileté, on recourt donc à la correction des erreurs plutôt qu'à l'enseignement de la grammaire. La correction des erreurs a également le mérite de se situer sur le plan de la phrase et, par conséquent, de développer une grammaire interne correcte (Netten et Germain, 2005).

En début d'apprentissage d'une L2, l'élève peut certes imiter ou reproduire relativement correctement les modèles langagiers entendus, donnés par l'enseignant. Mais, éventuellement, lorsque l'élève tente de créer ses propres messages, le risque d'erreurs est plus élevé. C'est pourquoi la correction des erreurs par l'enseignant est cruciale pour que l'élève ne continue pas à développer une compétence langagière fautive, ni à construire sa grammaire interne sur des *patterns* langagiers incorrects (Shehadeh, 2003). Toute correction d'une erreur doit être suivie, par l'élève, d'une utilisation à plusieurs reprises, dans une phrase complète, de la forme correcte : en effet, il ne serait pas suffisant d'indiquer qu'il y a une erreur, car il ne s'agirait alors que d'un savoir explicite. En mettant l'accent sur la correction de l'erreur, cela permet de montrer l'importance d'utiliser une langue correcte. Et avec le temps, les élèves parviennent graduellement à se corriger mutuellement.

STIMULATION DE L'ÉCOUTE

Stratégie 8 – À l'occasion, P questionne un élève sans qu'il s'y attende

Une autre stratégie générale utilisée pour encourager le développement de la communication orale entre les élèves est celle qui consiste à *stimuler l'écoute* des élèves. Il s'agit pour l'enseignant de demander à un élève de l'information qu'il a déjà entendue, notamment au cours des stratégies 4-II et 5-II mentionnées ci-dessus, mais également au cours d'autres échanges oraux dans la classe. Par exemple, au cours d'une discussion sur des membres de la famille, l'enseignant peut intervenir et demander à un élève de la classe qui ne s'y attend pas : *Comment s'appelle l'animal de compagnie de Kelly?* L'élève devrait être en mesure de dire : *L'animal de compagnie de Kelly s'appelle N...* S'il ne peut pas répondre, il peut demander à Kelly, ou à un autre élève dans la classe, de lui donner l'information, afin qu'il puisse répondre à la question. L'utilisation de cette stratégie encourage les élèves à écouter les réponses des autres élèves et les aide à répondre à une question inattendue dans une conversation authentique. En d'autres termes, en plus de stimuler l'écoute, cette stratégie d'enseignement permet d'avoir une conversation plus naturelle tout en donnant à l'élève l'occasion de réutiliser la langue dans un nouveau contexte.

* * *

³ Il est à remarquer que pour Lyster, c'est l'enseignant qui corrige ou qui explique l'erreur, en incitant l'élève à répéter la phrase corrigée, ce qui constitue une conception déclarative de l'erreur. Pour nous, il s'agit plutôt pour

l'enseignant de redonner un *modèle* de la bonne réponse et d'inciter l'élève à adapter la phrase à sa situation personnelle, tout en la corrigant.

Tableau 1 - Stratégies d'enseignement de l'oral

BUT	CONCEPTS	STRATÉGIES	APPLICATIONS	CONCEPTS	STRATÉGIES	APPLIC.
ACQUISITION EN PREMIER LIEU D'HABILETÉS (compétence implicite ou grammairie interne)	INPUT (modélisation)	1. P modélise une ou des phrases authentiques, liées au thème et à son expérience	P donne à l'oral seulement le modèle de phrases liées au thème, à partir de ses expériences personnelles (éviter « C'est un/une », qui n'est pas authentique)			
	OUTPUT (utilisation et réutilisation)	2. P questionne quelques élèves qui adaptent la réponse à leur situation personnelle	Pour cela, les élèves utilisent le modèle qui vient d'être donné	AISANCE (habileté : établir des liens entre les éléments d'une phrase)	6. P fait toujours produire des phrases complètes	
		3a) Quelques élèves questionnent d'autres élèves	Les réponses sont adaptées à leur situation personnelle.	PRÉCISION (habileté)	7. P corrige toujours les erreurs et fait utiliser la phrase corrigée	
		3b) Deux élèves modélisent (devant la classe) la tâche à venir	Sous forme de « conversation » (Q & R). P s'assure que le modèle langagier est repris correctement		8. À l'occasion, P	
		4-I. Les élèves se questionnent mutuellement en dyades	Durée limitée	STIMULATION DE L'ÉCOUTE	questionne un élève sans qu'il s'y attende	
	5-I. P questionne quelques élèves sur les réponses de leurs partenaires		Sous forme de <i>conversation naturelle</i> (spontanée), afin de rapporter ce que leur partenaire vient de leur dire. P questionne les élèves sur les réponses données.			
	4-II. Répétition de la stratégie		Avec de nouvelles dyades			
	5-II. Répétition de la stratégie	5-I	Au sujet des réponses des nouveaux partenaires			
NOTE : à la suite de ces stratégies, P propose une activité-synthèse (pour des suggestions, voir plus loin dans ce Guide).						

ATTENTES DE RÉALISATIONS À L'ORAL

Pour donner un aperçu de ce que l'élève devrait être en mesure d'accomplir à l'oral, nous mentionnons ici les caractéristiques qu'on devrait retrouver dans les productions orales des élèves.

Tel qu'expliqué antérieurement, l'accent est mis sur l'aisance et sur la précision.

ATTENTES DE RÉALISATIONS

- Faire des phrases complètes en respectant l'ordre Sujet + Verbe + Complément.
- Faire souvent des phrases qui s'enchaînent avec *et... et* quelquefois des phrases complexes (avec *qui...* ou *que...*, par exemple).
- Remplacer un nom par un pronom dans la phrase qui suit (par exemple : *Samantha aime le fromage. Elle aime aussi le chocolat.*).
- S'exprimer non seulement au présent mais aussi au passé et au futur.
- Mettre en séquence quelques évènements (par exemple, *D'abord..., ensuite, enfin...*).
- Prendre l'initiative de poser des questions.
- Interagir avec une certaine spontanéité.
- Donner des précisions en utilisant des adjectifs et des adverbes (comme *souvent, rarement*, etc.).

* * *

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

En FI, on vise non seulement au développement d'une compétence implicite à l'oral, mais également au développement d'une *compétence implicite* en lecture et en écriture. L'élève doit apprendre comment dégager le message d'un texte écrit. Il s'agit là aussi d'une forme de communication des idées. La lecture renforce ce que l'élève a appris à l'oral et lui permet d'enrichir son vocabulaire. Elle contribue à l'amélioration de la production orale et écrite. De plus, les stratégies utilisées en lecture en L2 peuvent être transférées à la lecture en L1. Quant à la lecture à voix haute, elle montre la compréhension du texte, permet de vérifier le lien entre son et graphie, et d'améliorer la prononciation, l'élocution et l'intonation. La lecture stimule également les conversations et les discussions, et offre une variété d'activités langagières, ce qui permet de boucler la boucle, comme on l'a vu précédemment. Pour développer leur habileté à lire, les élèves doivent lire régulièrement et systématiquement, chaque jour. *Tout comme on apprend à parler en... parlant, on apprend à lire en... lisant.* À ce niveau de l'apprentissage, lire implique que l'on reconnaisse à l'écrit ce que l'on peut déjà dire.

Or, l'enseignement de la lecture implique également le développement d'un *savoir explicite* sur la langue. C'est pourquoi l'enseignement de la lecture dans une L2 requiert des stratégies d'enseignement spécifiques que nous allons maintenant examiner. Et la planification de leçons visant au développement de l'habileté à lire comporte trois phases, comme c'est le cas dans les débuts de l'apprentissage de la lecture en L1 : la **pré-lecture**, la **lecture** proprement dite, et la **postlecture**, que nous allons maintenant décrire successivement.

TEXTE NARRATIF

Dans l'ANL, on fait la distinction entre deux grandes catégories de stratégies d'enseignement de la lecture : une suite de six stratégies consécutives et un groupe de deux stratégies simultanées, qui se superposent en quelque sorte aux six stratégies consécutives, afin de développer à la fois l'aisance et la précision en lecture.

A) Six stratégies consécutives (à suivre dans l'ordre défini ci-dessous)

PRÉ-LECTURE

La pré-lecture est une phase essentielle dans l'enseignement de la lecture, notamment pour des apprenants d'une L2 qui ont un développement limité de la langue parlée. C'est pourquoi il importe d'y consacrer un certain temps, en classe, car cette phase comporte de nombreux aspects, comme on

peut le constater dans le Tableau 2, sous la rubrique : « Pré-lecture » (p. 28).

Ainsi, AVANT même d'aborder la lecture d'un petit livre devant les élèves de la classe, il est crucial de préparer longuement, ORALEMENT, la phase de lecture proprement dite. C'est l'un des aspects spécifiques de la littératie en L2 (contrairement à ce qui se passe en L1).

Tout comme à l'oral, nous sommes d'avis que pour l'apprentissage de la lecture, il faut une phase *d'input* et une phase *d'output*. Deux stratégies constituent, en pré-lecture, la phase *d'input*.

1. *Contextualisation* : pour développer la grammaire non consciente (interne)

En pré-lecture, il importe de commencer par une phase ORALE de contextualisation, c'est-à-dire par une discussion en rapport avec le thème de l'histoire (et non avec l'histoire elle-même), en faisant un lien avec le vécu et les expériences de l'élève, pour mieux faire établir les liens entre l'oral et un texte écrit. Par exemple, s'il s'agit d'un livre qui raconte les aventures d'un chat et d'un oiseau, l'enseignant peut alors demander qui a un chat, qui a un oiseau à la maison, comment s'appelle le chat, l'oiseau, et ainsi de suite. Dans une perspective du développement de la littératie, il importe de faire comprendre à l'élève qu'il peut y avoir un lien entre sa vie personnelle et ce qui se trouve dans un livre. Au cours de cette étape, l'élève n'est pas conscient qu'il s'agit d'une préparation pour un texte à lire. Dans le contexte de l'apprentissage d'une L2, c'est pour rappeler à l'élève les mots et les structures à utiliser au cours de la discussion sur le thème. C'est pourquoi il faut poursuivre en faisant un lien avec le thème du texte en demandant, par exemple : *Qu'est-ce qui arrive au chat et à l'oiseau? Est-ce que le chat mange l'oiseau?* On peut donc parler aussi de la cruauté dans la vie pour aider l'élève à comprendre l'histoire.

C'est aussi au cours de cette phase que l'on présente oralement, *en contexte*, les principaux mots nouveaux que l'élève va rencontrer au cours de sa lecture, de manière à le sensibiliser à la signification et à la prononciation de ces mots. Par exemple, s'il est question, dans le texte, d'une *tornade* et du *sous-sol* d'une maison utilisé comme *abri*, l'enseignant demande des questions aux élèves afin de les faire parler de leurs expériences personnelles au sujet d'une *tornade* (vécue ou vue à la télévision ou dans un film) et les questionne pour savoir s'ils ont déjà été témoins d'une *tornade* et pour leur faire utiliser ce mot nouveau dans une phrase. Si nécessaire, il donne un modèle langagier aux élèves en parlant de ses expériences. Puis, l'enseignant parle des *sous-sols* des maisons qui sont utilisés comme *abris* lors de divers sinistres, ce qui l'amène à parler du *sous-sol* de leurs maisons,

et à dire s'il l'a déjà utilisé comme *abri* et à questionner les élèves sur ce sujet. Au moment de lire, lorsqu'ils rencontreront dans le texte les mots *tornade*, *sous-sol* et *abri*, les élèves devraient alors déjà en connaître le sens et n'avoir qu'à se familiariser avec la manière dont ces mots s'écrivent et se prononcent (le lien son – graphie). Aussi, il importe qu'au cours de cette phase, les élèves *utilisent* eux-mêmes oralement, dans des phrases complètes, ces mots nouveaux, en réponse aux questions de l'enseignant. C'est ici que se manifeste notamment une conception de la littératie qui est spécifique à la L2, dans la mesure où il faut d'abord préparer l'élève, oralement, sur le plan langagier avant même qu'il soit mis en contact avec le livre à lire.

2. *Prédictions* : pour apprendre à « deviner » le sens en lisant

Ce n'est qu'à ce moment que l'enseignant présente le livre aux élèves. Il aborde alors le titre même du livre et l'illustration de la couverture, en posant une série de questions sur ce que les élèves pensent qu'il peut arriver dans l'histoire, dans le cas d'un texte narratif. On suggère que l'enseignant note les principales prédictions pour pouvoir y revenir plus tard. Et, après la lecture du livre, il est important d'y revenir afin de vérifier les prédictions des élèves et de faire dire *pourquoi* certaines prédictions sont inexactes, alors que d'autres sont exactes. De cette façon, les prédictions contribuent au développement cognitif de l'élève.

Aussi, pour faire dégager le sens *global* de l'histoire (avant même d'aborder la lecture proprement dite du texte), l'enseignant montre les principales illustrations du livre et en fait dégager le sens. Par exemple, il montre l'illustration qui accompagne habituellement certaines pages, en posant des questions sur l'image, de manière à faire prédire le contenu du la page avant de la lire : par exemple, *Qu'est-ce que la petite fille fait? À quoi joue-t-elle?* *Pourquoi est-ce que tu peux dire cela?* etc. Il ne s'agit donc PAS de faire décrire toutes les illustrations (*Qu'est-ce que c'est? – C'est... ou bien : Que vois-tu sur cette image?*), ni de transformer la pré-lecture en une leçon déguisée de vocabulaire, mais plutôt d'interpréter des illustrations et de donner à l'élève un modèle de stratégies de lecture, tout en s'assurant de contribuer à son développement cognitif.

La pré-lecture est une étape que l'on fait chaque fois qu'on aborde un nouveau livre. S'il y a plusieurs chapitres ou sections dans le livre, il faut faire une pré-lecture pour chaque chapitre ou section, aussi bien qu'une petite prédition pour tout le livre. Mais la contextualisation et les prédictions pour l'ensemble du livre précèdent celles de chaque chapitre).

LECTURE

Après avoir terminé ces deux étapes préparatoires (*contextualisation* et *prédictions*) à la LECTURE proprement dite, commence alors la phase de *l'output* qui consiste avant tout à modéliser

comment lire les phrases du texte et à faire lire le texte plusieurs fois par les élèves. Cela se fait en recourant à quatre stratégies consécutives d'enseignement.

3. *Première exploitation* : pour dégager le sens (compréhension générale)

La première exploitation est centrée d'abord et avant tout sur la compréhension du sens global du texte. Il est important, à cette étape, de NE PAS mélanger les remarques sur LE SENS et sur LA FORME, surtout s'il y a des élèves qui éprouvent des difficultés dans la classe. Il est fortement conseillé de bien distinguer ces phases. Cette première lecture vise à donner à l'élève le goût de lire le texte, à l'intéresser avant tout à ce qui arrive dans l'histoire, etc. C'est une étape très « déscolarisée ».

Dans la très grande majorité des cas, il est préférable que ce soit l'enseignant qui lit SEUL, à voix haute, le texte, **pendant que les élèves suivent le texte** affiché à l'écran à l'aide d'un projecteur ou sur leur copie s'ils ont un exemplaire du livre qu'ils peuvent partager en petits groupes. Si les élèves ne voient pas le texte lu par l'enseignant, il ne s'agit pas d'une activité de lecture, mais d'une activité d'écoute, pour les élèves. Cette étape sert de modèle de lecture pour l'élève et l'aide à mieux saisir le lien entre les sons et leurs graphies.

Pour vérifier si les élèves ont bien compris le sens global du texte, il ne suffit pas seulement de leur demander s'ils ont compris, mais bien de leur poser des questions susceptibles de montrer qu'ils ont bien compris (*Qu'est-ce qui arrive à...?, etc.*). Il ne s'agit donc pas de traduire ou de faire traduire un texte, mais d'en comprendre directement le sens, c'est-à-dire de faire en sorte que le contenu de l'histoire (linput) est compréhensible pour les élèves. Cela les aide à acquérir plus d'informations linguistiques implicitement en lisant l'histoire. Lors de cette activité orale, il faut veiller à modéliser, corriger et faire produire des phrases complètes.

Puis, l'enseignant relit le texte et demande aux élèves, en chœur, de lire le texte section par section après lui, en s'inspirant du modèle de lecture déjà donné et fait reprendre lorsqu'il y a des erreurs de prononciation.

Enfin, l'enseignant, à la fin de l'histoire, fait un retour sur les prédictions déjà faites par les élèves.

Puis, l'enseignant fait relire le texte par les élèves, en chœur ou en petits groupes. Et si le temps le permet, on relit le texte plus d'une fois au cours de la même période de classe. Mais, il importe de ne pas séparer dans le temps l'étape de la pré-lecture de l'étape de la lecture : pré-lecture et lecture doivent se suivre au cours d'une même période de classe.

Autrement dit, au cours de cette phase de la lecture proprement dite, on suit à peu de choses près la même procédure qu'à l'oral : modélisation, utilisation et réutilisation et attention particulière

accordée aux liens entre les éléments langagiers (pour l'*aisance*) et à la correction des erreurs (pour la *précision*).

4. *Deuxième exploitation* : pour faire comprendre le rapport son - graphie

Au cours de la période de classe suivante, en FI, comme deuxième exploitation, l'enseignant questionne les élèves pour faire une révision de l'histoire déjà lue. Puis, des élèves lisent successivement les parties du texte à voix haute. Après avoir fait lire le texte par des élèves, l'enseignant attire l'attention sur le lien entre UN SON et ses différentes graphies, dans la mesure où le son choisi présente encore des difficultés en lecture et en écriture. Il est important que l'élève lise à voix haute la phrase dans laquelle il a identifié un son avec sa graphie correspondante.

5. *Troisième exploitation* : pour apprendre la grammaire consciente (externe)

La journée suivante, l'enseignant procède à une troisième exploitation du texte, en vue de sensibiliser les élèves à la grammaire consciente, externe. Il s'agit, cette fois, de faire acquérir *en contexte* un certain savoir explicite sur la langue. Après avoir questionné les élèves pour réviser brièvement l'histoire et fait lire l'histoire à haute voix par des élèves individuellement, l'enseignant fait observer dans le texte UN phénomène langagier particulier au français et spécifique à la langue écrite, par exemple, l'accord du verbe avec son sujet, le pluriel de certains noms ou adjectifs, les mots de la même famille, les homophones, etc. Les élèves trouvent d'autres exemples dans le texte. Et ils les lisent à chaque fois à haute voix.

C'est ainsi qu'un même livre peut être lu deux ou trois fois avec, à chaque fois, une intention de lecture différente : la première exploitation est toujours orientée vers la compréhension du sens global du texte, alors que la deuxième et la troisième sont orientées vers l'identification d'un problème particulier portant, par exemple, sur le lien entre un son et ses graphies ou vers la reconnaissance d'un phénomène langagier important, spécifique à la langue écrite. Mais, il est important que les débutants en lecture, en L2, lisent et relisent plusieurs fois le même texte afin de créer des *patterns* dans leur cerveau, c'est-à-dire de créer leur grammaire interne.

À chaque lecture correspond une intention de lecture différente. Les différentes intentions de lecture devraient viser au développement des deux aspects de la lecture : le développement du vocabulaire et les stratégies de lecture, ainsi qu'à l'établissement de liens entre la lecture et l'écriture (comme la graphie des sons) ou certains phénomènes grammaticaux spécifiques à l'écrit.

* * *

POSTLECTURE

On ne fait qu'une activité de post-lecture par livre. La post-lecture consiste à enchaîner avec une activité orale (par exemple, exprimer leur réaction au sujet de l'histoire ou faire une comparaison avec un autre texte déjà lu) ou une activité d'écriture, sur la même thématique (par exemple, l'histoire d'un chat), pour élargir la perspective, c'est-à-dire agrandir le champ d'expérience de la littératie de l'élève.

Mais si, à cause de sa longueur, un texte doit être subdivisé en sections ou chapitres, l'enseignant fait une activité-synthèse à la suite de chaque section ou chapitre. L'activité proprement dite de « postlecture » n'arrive qu'à la toute fin du texte ou du livre.

B) Deux stratégies qui se superposent aux précédentes

Les six stratégies d'enseignement de la lecture énumérées précédemment doivent être complétées par le recours à deux autres stratégies qui s'utilisent en même temps afin de développer, d'une part, l'*aisance* et, d'autre part, la *précision* en lecture.

6. AISANCE : établir des liens entre les éléments d'une phrase pour bien comprendre le sens global du texte

Pour cela, l'enseignant doit veiller à lire et faire lire le texte de manière « naturelle », dans des séquences qui ont un sens, sans détache les syllabes, ni les mots. Et il faut également veiller à ce que les élèves lisent aussi d'une manière soutenue, en sections (de sens) et non mot à mot.

7. PRÉCISION : établir les liens corrects entre les sons et leurs graphies

Pour cela, l'enseignant corrige les erreurs de lecture des élèves. Mais, il importe alors que l'élève relise immédiatement la phrase corrigée afin de faire voir si les liens entre un son et ses graphies ont été faits correctement.

En somme, tel que mentionné au début de ce chapitre, dans l'ANL (et donc, en FI), la lecture implique non seulement une compétence implicite mais le recours à un certain savoir explicite sur la langue. Même si la lecture consiste avant tout à dégager le sens d'un texte écrit, l'élève doit aussi être sensibilisé aux rapports entre un son et ses différentes graphies, ainsi qu'à certains phénomènes grammaticaux propres à la langue écrite. C'est ce que visent les stratégies d'enseignement suggérées ci-dessus.

Tableau 2 - Stratégies d'enseignement de la lecture : TEXTE NARRATIF

BUTS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS
			TEXTE NARRATIF : PRÉ-LECTURE
UTILISATION DE LA COMPÉTENCE IMPLICITE ACQUISE À L'ORAL, DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE IMPLICITE EN LECTURE ET ACQUISITION D'UN SAVOIR EXPLICITE SUR LA LANGUE	INPUT	<p>1. CONTEXTUALISATION Pour développer la grammaire non consciente (interne)</p> <p>2. PRÉDICTIONS Pour apprendre à « deviner » le sens en lisant</p>	<ul style="list-style-type: none"> - P fait ressortir le lien entre le vécu des élèves et le thème de l'histoire - P utilise quelques nouveaux mots ou structures du texte qui sont importants pour comprendre le sens global (oralement, sans le texte, comme une « conversation ») <ul style="list-style-type: none"> - P montre la page couverture et quelques images ici et là - P questionne les élèves en rapport avec les images pour faire penser aux événements qu'on pourrait trouver dans l'histoire (éviter la question : <i>Qu'est-ce que tu vois?</i>).

BUTS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
TEXTE NARRATIF : LECTURE					
TRANSITION DE LA COMPÉTENCE IMPLICITE ACQUISE À L'ORAL, DÉVELOPPEMENT D'UNE EXPÉRIENCE IMPPLICITE EN LECTURE ET ACQUISITION D'UN SAVOIR EXPLICITE SUR LA LANGUE	OUTPUT Modéliser comment lire les phrases du texte et faire lire le texte plusieurs fois par les élèves	3. PREMIÈRE EXPLOITATION Pour dégager le sens (compréhension générale)	<ul style="list-style-type: none"> - P lit l'histoire sans interruption alors que les élèves ont le texte sous les yeux - P pose des questions pour vérifier la compréhension - P relit l'histoire (modélise) et les élèves lisent à haute voix, en chœur, phrase par phrase - P revient sur les prédictions et demande « pourquoi » elles sont correctes ou non - P fait lire l'histoire par les élèves, en chœur, en sous-groupes ou individuellement, selon les besoins de la classe 	AISANCE (habileté) : établir des liens entre les éléments d'une phrase pour bien comprendre le sens global du texte	7. P fait lire le texte de manière « naturelle » dans des séquences qui ont un sens (sans détacher les syllabes, ni les mots).
		4. DEUXIÈME EXPLOITATION Pour faire comprendre le rapport son-graphie	<ul style="list-style-type: none"> - P pose des questions pour une brève révision du texte - En petits groupes, des élèves lisent successivement à haute voix des parties du texte - P montre UN son et sa graphie - Les élèves trouvent d'autres exemples dans le texte - Les élèves relisent le texte en petits groupes 	PRÉCISION (habileté) : établir les liens corrects entre les sons et leurs graphies	8. P corrige les erreurs (en lecture) et fait relire immédiatement la phase corrigée.
		5. TROISIÈME EXPLOITATION Pour apprendre la grammaire consciente (externe)	<ul style="list-style-type: none"> - P pose des questions pour une brève révision de l'histoire - Des élèves lisent l'histoire à haute voix, individuellement - P fait observer UN phénomène langagier - Les élèves trouvent d'autres exemples dans le texte 		
		6. ACTIVITÉS-SYNTHÈSE (pour sections d'un livre) et POSTLECTURE (à la fin du livre) Pour réutiliser/intégrer les structures et les mots nouveaux	<ul style="list-style-type: none"> - P discute afin de trouver une activité qui prolonge l'histoire : changer la fin, continuer l'histoire, la lire comme une pièce de théâtre, etc. - Les élèves font l'activité 		

AIDE À LA LITTÉRATIE

En FI, on recourt à trois stratégies visant au développement de la littératie : le « message du jour », le « mur de sons » et le « mur de mots ».

LE « MESSAGE DU JOUR »

En L2, tout comme dans une classe de L1, un des moyens d'encourager la lecture est d'écrire un « message du jour » au tableau ou sur un grand bloc-notes. Le « message du jour » est en rapport, par exemple, avec un évènement qui a lieu à l'école, dans la ville ou qui se produit dans la vie personnelle de l'enseignant ou des élèves. Cela permet de réutiliser dans de nouvelles phrases quelques structures langagières déjà apprises. L'enseignant l'exploite comme un livre, d'abord en modélisant la lecture du texte, en posant des questions de compréhension puis, en le faisant lire par les élèves et, enfin, en traitant UN SEUL son-vedette (et non plusieurs). Cela peut se faire avant ou après la routine (orale) du matin et devrait durer 12 à 15 minutes tout au plus. Le « message du jour » est un autre moyen de montrer à lire aux élèves en utilisant un texte qui a un sens pour eux, qui est authentique.

LE « MUR DE SONS »

Pour aider au développement de la littératie, il est suggéré d'utiliser un « mur de sons ». Le « mur de sons » est un moyen qui tend à aider l'élève à lire de manière autonome, de sorte qu'il puisse se débrouiller seul, éventuellement, pour prononcer correctement les mots nouveaux rencontrés au cours de ses lectures. Pour y arriver, il faut qu'il se familiarise avec les liens entre certains sons et leur graphie. Dans le mur de sons, **il ne faut pas afficher tous les sons**. Il suffit de n'afficher que les sons qui présentent une difficulté particulière lorsque le son se prononce différemment de l'anglais ou lorsqu'il y a plusieurs graphies, par exemple, le son « é » qui peut s'écrire *er*, *ez*, *ai*, et ainsi de suite. Là encore, même s'il s'agit d'un « mur de sons », les mots qui comportent un même son doivent être employés dans des phrases complètes, par exemple :

J'aime mon dîner.

Le clown a un nez rouge.

J'ai chaud.

Chaque phrase doit être produite par les élèves et contenir des mots qu'ils sont en train d'apprendre. **Il ne s'agit donc pas** de sons placés dans des phrases dictées ou préparées à l'avance par l'enseignant, car il s'agit d'impliquer davantage l'élève dans son apprentissage, et il est plus probable qu'il se souvienne davantage d'un exemple si l'exemple vient de lui. Aussi, si c'est l'élève qui écrit, le son-vedette devrait être de taille plus grande ou de couleur différente pour que sa phrase puisse être facilement lue par les élèves assis à l'arrière dans la classe.

Les élèves qui ont fait du pré-FI ont déjà appris les sons les plus difficiles (pour des anglophones) avec l'utilisation d'un « mur de sons ». Donc, il n'est plus nécessaire de re-faire tous ces sons. L'enseignant devrait cibler les sons avec lesquels les élèves

éprouvent encore des difficultés, ou bien commencer à ajouter de nouveaux sons qui sont un peu difficiles pour eux.

Les sons déjà étudiés par des élèves en pré-FI, et par conséquent, les sons en priorité pour les élèves qui n'ont pas fait le pré-FI sont :

- Le son 'é'
- Le son 'è'
- Le son 'ou'
- Le son 'o'
- Les sons 'i' et 'y'
- Le son 'on'
- Le son 'en'

Le son-vedette peut être mis en évidence (en caractères gras ou d'une couleur particulière).

LE « MUR DE MOTS »

Le « mur de mots » comprend des mots que les élèves emploient souvent dans le cadre d'un thème, d'un projet ou d'une activité et qu'ils devraient être en mesure d'écrire correctement. Peu importe la façon dont ces mots sont ordonnés (ordre alphabétique, regroupement par concepts, ou regroupement thématique, etc.), l'important est qu'ils soient employés *dans des phrases complètes*. Les mots-clés affichés peuvent être mis en évidence (en caractères gras ou d'une couleur particulière) de manière à pouvoir faciliter la reconnaissance de ces mots lorsque cela sera nécessaire, au moment de s'y référer lors d'une activité de production écrite.

Il est à noter que la présence de l'article (*un*, *une*, *le*, *la*) est ESSENTIELLE, car c'est en associant un article à un mot que l'élève parvient à identifier le genre de ce mot (féminin ou masculin). Par exemple, l'élève apprend que le mot *maison* est féminin (et que, par conséquent, il faut dire spontanément *grande* et non *pas grand*) par la fréquence d'association avec l'article *la* plutôt que *le*. C'est par l'utilisation qu'il apprend le genre des mots, comme une habileté, et NON par un savoir déclaratif (par exemple, en essayant de retenir si le mot *maison* est masculin ou féminin, ce qui est peu productif dans la conversation courante).

En résumé, le « mur de mots » et le « mur de sons » sont deux moyens qui tendent à aider l'élève à lire de manière autonome et à écrire correctement: d'une part, il doit apprendre à reconnaître par lui-même, à l'écrit, certains mots fréquents qu'il connaît déjà à l'oral et, d'autre part, il doit être en mesure de déchiffrer un mot inconnu, c'est-à-dire de le prononcer correctement, même s'il ne l'a jamais vu ou entendu auparavant. Cette capacité de déchiffrer un mot est également très importante lorsque l'élève commence à écrire. L'observation des liens entre un son et ses graphies devrait aider l'élève à épeler correctement les mots.

LECTURE INDIVIDUELLE

Il est fortement conseillé d'encourager l'élève à lire de manière autonome, individuellement, des petits livres,

et de leur demander le compte rendu. Pour cela, on peut, au besoin, mettre sur pied un système de « contrôle » : nombre de livres par mois, discussions sur un livre lu, synthèse ou résumé à faire, etc. (voir quelques exemples de comptes rendus de livres en Appendice du *Guide pédagogique* qui suit). Il n'est pas recommandé que les élèves commencent à lire de nouveaux livres individuellement au début du FI, car ils ne sont pas suffisamment familiarisés avec les nouveaux genres de liens entre les sons et leurs graphies (dans la L2) et ils ne possèdent pas suffisamment de vocabulaire pour être en mesure de bien lire de manière autonome. Ils peuvent relire à la maison les livres qu'ils ont déjà lus en classe. Après deux mois environ, ils peuvent commencer à lire d'autres livres, mais l'enseignant devrait superviser le choix des livres. Il s'agit, là encore, d'une spécificité de la littératie en L2, comparativement à la littératie en L1.

ATTENTES DE RÉALISATIONS EN LECTURE

Pour bien mesurer le niveau de développement en lecture de l'élève, en FI, *un extrait adapté de la grille du continuum de comportements liés aux habitudes et aux savoirs en lecture incluse dans la trousse pour*

l'immersion (de la 4^e à la 6^e année) a été reproduit ici. Même si au début du FI, l'élève est un lecteur débutant en L2, la plupart des élèves deviennent assez rapidement, au cours du FI, des *lecteurs en transition* en raison du niveau de leur développement cognitif et du transfert de leurs habiletés en lecture (de la L1 à la L2). Après quelques mois, ils devraient donc être en mesure de lire avec compréhension les livres qui sont recommandés dans le *Guide pédagogique* pour le FI, d'interpréter correctement les liens entre un son et ses différentes graphies (prononcer correctement les sons), de discuter de l'idée principale des textes recommandés et même de faire des liens entre les textes lus.

Pour avoir un aperçu du niveau de développement qui pourrait être visé en rapport avec les livres recommandés dans le *Guide pédagogique*, ainsi que des moyens pour donner une appréciation des capacités des élèves, il suffit de consulter la grille jointe. Il est à noter que, compte tenu de la politique d'inclusion en FI de tous les genres d'élèves, quelles que soient leurs capacités, l'enseignant doit s'attendre à retrouver dans sa classe des élèves de différents niveaux.

* * *

ATTENTES DE RÉALISATIONS EN LECTURE

Grille – Continuum de comportements liés aux connaissances et aux habiletés en lecture⁴

Lecteur en transition (FI, 5^e ou 6^e)

- Lire de nouveaux mots en les analysant et en vérifiant s'ils s'insèrent dans le contexte
 - S'autocorriger
 - Relire pour confirmer ses prédictions
 - Utiliser des sources d'information (sens, structure, visuel) de façon intégrée pour comprendre
 - Se servir de ses connaissances antérieures
 - Être conscient de la ponctuation et l'utiliser pour lire par groupements ou par segments logiques (lecture avec aisance)
 - Faire les liaisons d'usage
 - Lire avec expression en respectant les conventions
 - Prononcer correctement les mots
 - Discuter des idées d'un texte et démontrer ainsi sa compréhension
 - Lire efficacement une variété de textes
 - Créer des liens entre les textes
-

* * *

⁴ Extrait adapté de *Trousse d'appréciation de rendement en lecture: immersion française, quatrième à sixième année*, Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation, CAMEF, 2004, p. 79.

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

Dans la perspective du développement de la littératie préconisée ici, nos considérations sur l'oral et sur la lecture nous amènent à aborder l'écriture. Or, comme c'est le cas pour l'oral et pour la lecture, l'enseignement de l'écriture dans une L2 requiert des stratégies d'enseignement spécifiques que nous allons maintenant examiner. Au début, évidemment les activités d'écriture sont simples et étroitement liées au travail fait d'abord à l'oral. L'enseignant doit alors développer avec les élèves un modèle d'écriture. Et, à mesure que les élèves se familiarisent avec les structures de la langue, ils pourront au cours des années suivantes parvenir à rédiger de manière autonome.

Même si l'objectif premier de l'écriture est de transmettre des significations, il ne faut pas négliger pour autant la précision langagière. En effet, à l'écrit, comme les élèves ont le temps de relire leur propre texte, il est alors possible pour l'élève de recourir à son savoir explicite sur la langue.

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Dans l'ANL, on fait la distinction, comme cela a été le cas pour l'oral et pour la lecture, entre deux grandes catégories de stratégies d'enseignement de l'écriture : une suite de six stratégies consécutives et un groupe de deux stratégies simultanées, qui se superposent en quelque sorte aux six stratégies consécutives.

Comme dans le cas de la lecture, la planification de leçons visant au développement de l'habileté à rédiger en L2 comporte trois phases : la **pré-écriture**, l'**écriture** proprement dite, et la **post-écriture**, que nous allons maintenant décrire successivement. Ces étapes contribuent à développer autant l'aisance que la précision.

Nous allons en premier lieu présenter les stratégies d'enseignement de l'écriture d'un texte PERSONNEL puis, en second lieu, les stratégies d'enseignement d'un texte NARRATIF.

L'ÉCRITURE: TEXTE PERSONNEL

PRÉ-ÉCRITURE

Dans une perspective de développement de la littératie, il importe de faire ressortir le fait qu'il y a un lien étroit entre ce qu'on dit, ce qu'on lit et ce qu'on écrit, toujours en commençant par l'oral. Pour ce faire, on fait parler les élèves pour leur faire réaliser que s'ils peuvent dire des choses, ils peuvent aussi écrire à propos de ces choses. Il ne faut pas que les élèves soient « bloqués » en écriture par manque d'idées, car ils ont déjà par ailleurs un certain acquis à l'oral (mots et structures) sur lequel ils peuvent se baser. Ainsi, au cours de l'oral, il importe de faire ressortir, en les réutilisant dans une conversation naturelle (ou spontanée), les mots et les structures que les élèves

connaissent déjà, afin qu'ils soient prêts à écrire sur le thème discuté. En d'autres termes, même une tâche d'écriture, en L2, doit débuter par l'oral, sous forme de conversation avec les élèves : tout commence par les idées qui doivent être exprimées par les élèves, **dans des phrases complètes et correctes**. La phase de pré-écriture est essentielle, car il s'agit d'une phase spécifique à l'apprentissage d'une L2. Ce qui signifie que la conception de la littératie en L2 n'est pas simplement une transposition de celle que l'on se fait de la littératie en L1.

ÉCRITURE

À la phase d'écriture, on suit à peu de choses près la même procédure qu'à l'oral et qu'en lecture : modélisation, utilisation et réutilisation des structures langagières déjà acquises à l'oral, et attention particulière apportée aux liens entre les éléments langagiers, en faisant produire des phrases complètes (pour l'aisance) et correctes (pour la précision). Tout comme c'était le cas à l'oral et pour la lecture, nous sommes d'avis que pour l'apprentissage de l'écriture, il faut un *input* et un *output*. Toutes ces stratégies contribuent à l'acquisition d'une compétence implicite en écriture et d'un savoir explicite sur la langue : il ne s'agit donc pas de traduire mot à mot ce que l'élève veut dire, mais bien d'utiliser spontanément à l'écrit ce qu'il connaît déjà à l'oral.

Donc, les élèves et l'enseignant rédigent d'abord ensemble un paragraphe dans lequel ils regroupent les idées, car cela est important pour s'assurer du développement de l'aisance ainsi que de la littératie. Ce sont les élèves qui suggèrent *quoi écrire* pour renforcer le lien entre ce qu'ils savent déjà (et qu'ils peuvent exprimer à l'oral) et ce qu'ils seront en mesure d'écrire en s'inspirant du modèle écrit. L'enseignant et les élèves relisent alors le texte écrit au tableau, sur un grand bloc-notes ou sur un tableau numérique, pour décider si le paragraphe est correct. Puis, ils trouvent un titre approprié.

Et ce n'est qu'après avoir rédigé ce paragraphe qu'une attention particulière peut être apportée par l'élève aux aspects formels et spécifiques de l'écriture, afin de s'assurer du développement de la précision en écriture. Donc, l'enseignant fait quelques observations sur l'orthographe de certains mots, des accords, etc. Comme c'était le cas en lecture, il est fortement conseillé de NE PAS mélanger les remarques sur LE SENS et sur LA FORME.

Puis, après avoir fait faire aux élèves des observations sur la forme à partir du texte modèle, on leur demande ce qu'ils vont écrire eux-mêmes, pour qu'ils adaptent le texte à leur situation personnelle en utilisant et en réutilisant des structures semblables. C'est ce qui constitue l'*input*.

Puis, pour l'*output*, les élèves rédigent leur propre paragraphe, le relisent et, enfin, travaillent la forme du texte : ponctuation, règles d'accord, etc. En premier

lieu, l'élève rédige son texte en se concentrant autant que possible sur le sens ou sur le message à transmettre. En second lieu, l'élève réexamine son texte et peut alors accorder une attention particulière, principalement cette fois aux aspects formels de l'écriture : le pluriel, etc.

POST-ÉCRITURE

Il est important que les textes écrits soient lus par d'autres élèves, car l'écriture est aussi un moyen de communiquer des idées. Il est également important d'afficher ou de publier les textes produits. Mais, une fois les textes affichés et lus, on questionne de nouveau les élèves sur ce qu'ils ont lu, sous forme de conversation ou de discussion. Ainsi, la boucle est bouclée : de l'oral à la lecture et à l'écriture, puis, lecture des textes écrits et discussion à l'oral (sur ce qui a été lu).

Tableau 3 - Stratégies d'enseignement de l'écriture : TEXTE PERSONNEL

BUTS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS
TEXTE PERSONNEL : PRÉ-ÉCRITURE			
UTILISATION DE LA COMPÉTENCE IMPLICITE ACQUISE À L'ORAL, DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE IMPLICITE POUR L'ÉCRITURE ET ACQUISITION D'UN SAVOIR EXPLICITE SUR LA LANGUE	INPUT	1. CONTEXTUALISATION Pour développer la grammaire non consciente (interne) et pour inciter les élèves à écrire directement en français, sans traduire	<ul style="list-style-type: none"> - P questionne les élèves pour leur faire utiliser, sous forme de conversation authentique, les principales structures et mots de vocabulaire qu'ils vont utiliser à l'écrit
		2. MODÉLISATION (à adapter selon le type de texte) Pour modéliser comment écrire des phrases authentiques déjà utilisées à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> - P donne le sujet/thème sur lequel on va écrire et met un titre au tableau - P demande aux élèves de lui fournir des suggestions sur ce qu'il devrait écrire sur ce sujet - P écrit au tableau, en phrases complètes et correctes, les suggestions des élèves - P lit le texte écrit pour vérifier si c'est bien organisé et voir si le titre est approprié - P fait les modifications qui s'imposent - P et les élèves lisent le texte ensemble

BUTS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS	CONCEPTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
UTILISATION DE LA COMPÉTENCE IMPLICITE ACQUISE À L'ORAL, DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE IMPLICITE POUR L'ÉCRITURE ET ACQUISITION D'UN SAVOIR EXPLICITE SUR LA LANGUE		<p>3. OBSERVATION GRAMMATICALE Pour apprendre la grammaire consciente, externe</p> <p>4. ADAPTATION Pour vérifier si la tâche est bien comprise</p>	<ul style="list-style-type: none"> - P fait ressortir l'orthographe de certains mots qui posent des difficultés - P fait ressortir quelques points grammaticaux déjà observés en lecture (3^e exploitation) <ul style="list-style-type: none"> - P questionne quelques élèves en vue de leurs adaptations personnelles 		
		TEXTE PERSONNEL : ÉCRITURE		AISANCE (habileté) : inciter l'élève à écrire directement en français (sans traduire)	7. Faire produire des phrases semblables à celles que l'élève peut déjà utiliser à l'oral ou qu'il a déjà lues
	OUTPUT Faire écrire les phrases déjà utilisées à l'oral	<p>5. ÉCRITURE Pour faire écrire des paragraphes en faisant réutiliser les phrases déjà utilisées à l'oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves écrivent seuls leur texte pendant que P circule pour les aider : <ul style="list-style-type: none"> • Rappeler aux élèves de produire des phrases basées sur ce qu'ils peuvent déjà utiliser à l'oral ou sur ce qu'ils ont déjà lu • Inciter les élèves à écrire <i>directement</i> en français, sans traduire, et <i>correctement</i> • Au besoin, faire observer l'orthographe de certains mots • Rappeler et corriger les phénomènes grammaticaux déjà observés en lecture 	PRÉCISION (habileté et savoir) Inciter l'élève à écrire correctement	8. Faire observer l'orthographe de certains mots et des cas d'accord (le pluriel, par ex.), et faire corriger le texte
		TEXTE PERSONNEL : POST-ÉCRITURE			
		<p>6. POSTÉCRITURE Pour une écriture authentique et pour faire réutiliser les structures</p>	<ul style="list-style-type: none"> - RÉUTILISATION : <ul style="list-style-type: none"> • Partager les textes et les faire lire • Discuter des textes lus - DIFFUSION <ul style="list-style-type: none"> • À l'occasion, faire afficher ou « publier » les textes • Échanger des textes avec d'autres classes 		

L'ÉCRITURE: TEXTE NARRATIF

Dans le cas de l'écriture d'un texte narratif, les stratégies d'enseignement et les étapes à suivre sont relativement les mêmes que dans le cas de la rédaction d'un texte personnel. Nous ne reprendrons donc pas ici en détail toutes ces démarches.

Toutefois, il convient de faire remarquer que l'écriture d'un texte narratif commence par le développement d'une histoire collective par l'enseignant et les élèves. On peut commencer en utilisant une histoire qu'on vient de lire comme modèle, par exemple, l'histoire du chat qui a attrapé un petit oiseau, et en on change ensemble les événements. D'abord, il y a toujours une pré-écriture où l'enseignant fait parler les élèves du sujet de l'histoire et les encourage à développer leur propre histoire. Puis, à la phase « Écriture », l'enseignant écrit les suggestions des élèves au tableau, en faisant des commentaires pour bien ordonner les événements dans une séquence logique et les idées dans des paragraphes. Enfin, l'enseignant et les élèves lisent leur histoire et trouvent un titre. On peut afficher l'histoire et la relire à l'occasion au cours des jours suivants. L'enseignant devrait commencer ce genre d'activité après six ou huit semaines de FI, au plus tard vers la mi-octobre. À ce moment, les élèves devraient avoir déjà lu un certain nombre de petits textes narratifs dont ils peuvent s'inspirer comme modèles.

Ce n'est que par la suite que l'enseignant commence l'écriture proprement dite des textes narratifs. Au début, tous les élèves écrivent sur un même sujet, mais avec leurs propres variantes. On commence toujours par une phase de pré-écriture où on discute du sujet de l'histoire. Pour l'input, dans la phase « Écriture », l'enseignant écrit le plan de l'histoire, mais pas l'histoire au complet. Puis, l'enseignant demande à quelques élèves quelles sortes de variantes ils vont

* * *

faire pour créer leur propre histoire. Suite à cette préparation, les élèves planifient et écrivent leur propre histoire. Au début, les élèves peuvent travailler en dyades. Une fois leurs histoires écrites, ils les partagent et en discutent. Graduellement, l'enseignant encourage les élèves à travailler de manière indépendante; les histoires devraient devenir alors plus « libres ». Vers la fin décembre, les élèves devraient être en mesure d'écrire leur histoire individuellement. Ils devraient être encouragés à rédiger un texte narratif une fois par mois, jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Un texte narratif peut être lié à la réalité ou être imaginaire, mais il doit comporter au moins trois paragraphes :

- l'introduction : la situation
- le développement : deux ou trois événements
- la conclusion.

En effet, dans l'introduction, on fait décrire la situation dans laquelle va se dérouler l'histoire : où se passe l'histoire? quand a-t-elle lieu? qui sont les personnages? Puis, dans le développement, on fait préciser quelques événements qui vont se produire au cours de l'histoire, dans une séquence logique : qu'est-ce qui arrive d'abord, ensuite et enfin? Y a-t-il d'autres événements qui se produisent? Enfin, en conclusion, on s'entend sur ce qui arrive à la fin de l'histoire.

En suivant cette démarche, on comprend que l'écriture d'un texte narratif est une activité qui est importante à la fois pour le développement de la littératie, pour le développement cognitif de l'élève et pour l'intégration du curriculum. C'est pourquoi il s'agit d'une activité non négligeable.

Tableau 4 - Stratégies d'enseignement de l'écriture : TEXTE NARRATIF

BUTS	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	ÉTAPES	STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	APPLICATIONS	
CITE ACQUISE À L'ORAL, DÉVELOPPEMENT SUR L'ÉCRITURE ET ACQUISITION D'UN SAVOIR SUR LA LANGUE	<p>TEXTE NARRATIF : PRÉ-ÉCRITURE</p> <p>Contextualisation Faire réutiliser (oralement) les principales structures et les principaux mots de vocabulaire que les élèves vont utiliser dans leur texte écrit.</p> <p>A. INPUT Modéliser comment écrire des phrases</p>	<p>➤ P questionne les élèves pour leur faire penser aux éléments de leur histoire et pour leur faire utiliser oralement les principales structures et mots qu'ils vont utiliser à l'écrit.</p> <p>TEXTE NARRATIF : ÉCRITURE</p> <p>septembre</p> <p>➤ Pour une <i>histoire collective</i>, P écrit au tableau</p>			
COMPÉTENCE IMPLICITE EXPLICITE	<p>authentiques déjà utilisées à l'oral.</p> <p>octobre</p> <p>➤ Pour un <i>texte narratif</i>, P et les élèves développent une autre histoire collective.</p> <p>B. OUTPUT Faire écrire les phrases modélisées, en les adaptant.</p>	<p>les idées des élèves en les ordonnant</p> <p>➤ P et les élèves trouvent un titre à leur histoire</p> <p>➤ P et les élèves lisent l'histoire ensemble.</p> <p>octobre</p> <p>➤ Pour un <i>texte narratif</i>, P et les élèves développent une autre histoire collective.</p>	<p>C. AISANCE (habileté)</p>	<p>Inciter l'élève à écrire directement en français (sans traduire)</p>	<p>Faire produire des phrases basées sur ce que l'élève peut déjà utiliser à l'oral ou qu'il a déjà lues.</p>

	<p>novembre</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ P questionne quelques élèves pour leur faire préciser quels personnages, évènements, etc., ils vont inclure dans leur histoire. ➤ Les élèves font leurs planifications en s'inspirant de leur FICHE (de planification) ➤ Les élèves écrivent leur histoire, en travaillant en dyades. <p>décembre</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ P questionne plusieurs élèves pour leur faire préciser quels personnages, évènements, etc., ils vont inclure dans leur histoire. ➤ Les élèves font leurs planifications en s'inspirant de leur FICHE (de planification) ➤ Les élèves écrivent individuellement leur histoire. <p>Pendant que les élèves écrivent,</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ P circule pour aider les élèves ➤ P fait corriger le texte pour s'assurer que les marques propres à l'écrit sont respectées ➤ Les élèves mettent leur texte au propre s'il s'agit de l'afficher. 	<p>Inciter l'élève à</p> <p>D. PRÉCISION (ha écrire correctement.)</p>	<p>Faire observer l'orthographe de certains mots et des cas d'accord (le pluriel, par ex.), et faire corriger le texte.</p>
TEXTE NARRATIF : POST-ÉCRITURE			
Réutilisation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Partager les histoires. (boucler la boucle) ➤ Discuter des textes lus. 		
Diffusion	Afficher les histoires au mur ou les « publier » dans un petit livre.		

JOURNAL DE BORD

En tant qu'habileté, l'écriture doit être faite régulièrement et systématiquement, c'est-à-dire chaque jour. Une habileté ne peut se développer que par son utilisation. *Tout comme on apprend à parler en... parlant et à lire en... lisant, on apprend à écrire en... écrivant.* C'est pourquoi les élèves doivent écrire régulièrement dans leur journal de bord. Ainsi, une activité communicative d'écriture ne consiste pas simplement à faire écrire une suite de phrases juxtaposées, décousues, à faire compléter des exercices à trous (*fill-in the blanks*) ou à répondre à VRAI ou FAUX. Écrire pour communiquer consiste avant tout à composer un texte pour livrer un message. L'enseignant lit les journaux de bord des élèves à l'occasion et écrit un commentaire.

PROJETS

Pour les projets écrits, on commence à utiliser le processus d'écriture : les élèves font tout d'abord un brouillon, puis ils le montrent à l'enseignant qui suggère des corrections. Quand les textes sont affichés ou publiés, l'enseignant parcourt les compositions avec chaque élève. Puis, l'élève met son texte au propre en faisant les modifications suggérées par l'enseignant. Les élèves font alors leur copie finale.

ATTENTES DE RÉALISATIONS EN ÉCRITURE

Pour donner un aperçu de ce que l'élève devrait être en mesure d'accomplir en écriture, nous

reproduisons ici les éléments qu'on devrait retrouver dans les textes écrits des élèves, en FI. Car, tout comme en lecture, les élèves sont déjà en mesure d'écrire en anglais. Alors, l'enseignant devrait aider l'élève à transférer de l'anglais au français ses savoirs sur l'agencement d'une composition. Il devrait également l'aider à développer ses capacités à s'exprimer par écrit en français en commençant avec ce qu'il peut dire.

L'expérience nous a montré qu'après de cinq mois en FI, les élèves de 5^e année et ceux de 6^e année atteignent sensiblement le même niveau à l'oral, c'est-à-dire un début de communication spontanée. Mais, à l'écrit, la situation est très différente : la production écrite d'un élève de 6^e année est plus élaborée que celle d'un élève de 5^e année. C'est pourquoi, dans les circonstances, nous ne proposons qu'une seule liste des attentes à l'oral (pour les élèves de 5^e et de 6^e année), alors que nous proposons deux listes différentes d'attentes de réalisation dans le cas de l'écrit.

Dans les deux cas, tel qu'expliqué précédemment, l'accent est mis sur l'aisance et sur la précision aussi bien dans l'écriture qu'à l'oral. Les éléments sont sur deux colonnes : ceux qui renforcent l'aisance, et ceux qui renforcent la précision. Au début du FI, les élèves devraient pouvoir rédiger un paragraphe, même s'il est un peu court mais, vers la fin du FI, et plus tôt s'ils ont fait du pré-FI l'année précédente, ils devraient être en mesure de rédiger plusieurs paragraphes conformes aux éléments énumérés dans la grille qui suit (voir pages suivantes)

* * *

Normes de performance : APPROPRIÉ (élèves de 5^e année)

FLUENCY Students who demonstrate appropriate performance in fluency in writing :	ACCURACY Students who demonstrate appropriate performance in accuracy in writing :
IDEAS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Include a series of ideas/information or events related to a topic /subject ➤ Include details to begin to develop or expand on a topic (may have some gaps in information) ➤ Include details that are relevant to the writer's intent 	
ORGANIZATION <ul style="list-style-type: none"> ➤ Use a few liaison words, connecters or transitional phrases to connect ideas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Present ideas/information or events in a sequence that may be followed relatively easily ➤ Demonstrate at least 2 of the 3 concepts of beginning, middle and ending in their writing ➤ Present ideas generally in one paragraph
SENTENCES <ul style="list-style-type: none"> ➤ Generally use short, detached sentences ➤ Use some compound and/or complex sentences ➤ Demonstrate some risk taking in the creation of new sentences/ideas/word choices ➤ Demonstrate some ability to adapt language functions to a new context 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentence structure is generally appropriate for French
WORD CHOICE <ul style="list-style-type: none"> ➤ Demonstrate some variety in word choice (e.g. adjectives, adverbs, verbs) 	CONVENTIONS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Generally use correct punctuation and capitalization ➤ Spell majority of familiar words correctly ➤ May often spell words using phonetic approximations ➤ Demonstrate an emerging understanding of the concept of gender and number ➤ Demonstrate an emerging understanding of subject-verb agreement ➤ Demonstrate concept of past or future verb tenses, but use is not accurate ➤ Occasional use of subject pronouns and possessive adjectives
VOICE Shows evidence of emerging voice	

Normes de performance : APPROPRIÉ (élèves de 6^e année)

FLUENCY Students who demonstrate appropriate performance in fluency in writing :	ACCURACY Students who demonstrate appropriate performance in accuracy in writing :
IDEAS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Include a series of ideas/information or events related to a topic /subject ➤ Include enough details to make the topic clear ➤ Include only details and information that are relevant and support the writer's intent ➤ Maintain focus on topic 	
ORGANIZATION	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Use liaison words, connecters or transitional phrases to connect ideas and create some flow to the writing ➤ May include dialogue 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Present ideas/information or events in a logical sequence ➤ Include a beginning, middle and ending ➤ Group ideas in paragraph
SENTENCES	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Often use compound and/or complex sentences ➤ Demonstrate some risk taking in the creation of new sentences, ideas and word choices ➤ Create new sentence adapted to context with considerable accuracy 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentence structure is predominantly French
WORD CHOICE	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demonstrate ability to use a variety of vocabulary ➤ Include some judicious word choices (e.g. adjectives, adverbs, strong verb choices) 	
CONVENTIONS	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Use predominantly correct punctuation and capitalization ➤ Spell familiar words correctly ➤ May spell complex or less familiar words using phonetic approximations ➤ Demonstrate some understanding of the concept of gender and number ➤ Demonstrate some understanding of subject-verb agreement ➤ May use past or future verb tenses, without total accuracy ➤ Use some subject pronouns and possessive adjectives with relative accuracy
VOICE	
Enthusiasm for subject is evident	

Normes de performance : APPROPRIÉ (élèves de 6^e année)

RÉFÉRENCES

- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The roles of fluency and accuracy.* Cambridge : Cambridge University Press.
- Doise, W. & G. Mugny (1981). *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions.
- Gatbonton, E. & N. Segalowitz (2005). Rethinking Communicative Language Teaching : A Focus on Access to Fluency, *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 61, n° 3, p. 325-353.
- Germain, C. & J. Netten (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement / apprentissage d'une L2, *Babylonia*, n° 2, p. 7-10.
- Gouvernement de l'Ontario (2004). *La littératie au service de l'apprentissage*, Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année. Ministère de l'Éducation.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse, *Studies in Second Language Acquisition*, n° 20.
- Netten, J. & C. Germain (2005). Pedagogy and second language learning : Lessons learned from Intensive French, *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*, n° 8.2, p. 183-210.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Co.
- Perret-Clermont, A.N. (1980). *Social Interaction and Cognitive Development in Children*, Berne, Peter Lang. Schubauer-Leoni, M.L. (1989). Problématisation des notions d'obstacle épistémologique et de conflit socio-cognitif, in Bednarz, N. & C. Garnier (Rédacteurs), *Construction des savoirs : Obstacles et conflits*, Montréal, Agence d'ARC.
- Shehadeh, A. (2003). Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge, *System*, n° 31, p. 155-171.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, in S. Gass & C.G. Madden (Rédacteurs). *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, p. 235-253.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.



Instructional Environment

Instructional Environment

Organizing for Instruction

In Intensive French, the instructional process is founded on the following principles:

- Communication is the focus of the program.
- Students develop the ability to communicate by engaging in meaningful, interactive experiences.
- Meaningful experiences will include many and varied media for language learning (art, music, poetry, literature, film, theatre).
- Curriculum outcomes determine instruction and assessment.
- Content is organized around experiences, themes and activities that are relevant to the learners.
- Classroom is learner-centered; learner needs, abilities (including first language experiences) and interests provide a starting point for instruction.
- Instruction is planned to be sequential, providing for a gradual increase in students' skills, and allowing for the meaningful use of language skills gained through previous use. Instruction will follow a project-based approach.
- French is the language of the classroom, for instruction and general communication. See appendices for a sample contract students can sign pledging to speak French.
- Long-term, medium-term and daily planning by the teacher are important.
- The teacher assumes a variety of roles in the instructional process.

The organization of the classroom can enhance student motivation and learning. Each Intensive French classroom needs an area to display student work for each theme: projects, posters and photos. A listening centre in the classroom is also an asset, especially for multi-grade classrooms. It is appropriate to provide students with opportunities for independent work related to the themes studied. Ready student access to French resources reinforces participation and supports communication. A display area fosters cultural awareness through presentations of postcards, maps, calendars, photos and other authentic items. Communication is also helped by flexible seating plans and grouping arrangements. Since much of the Intensive French day will involve frequent changes in grouping and seating arrangements, flexibility becomes essential.

For many children in New Brunswick, the Intensive French program is the most frequent and substantial point of contact with any form of intensified or concentrated second language study. Research indicates that key factors affecting success in second language learning are the time and intensity devoted to it and the teaching strategies used. This has several implications for the Intensive French environment. French is the language of instruction in the classroom. The teacher is also central to the success of the program. He or she should make every effort to encourage communication, and convey meaning, without translation. The use of a program and teaching strategies which encourage interaction and tasks that are cognitively demanding are also important. The use of French, the project-based activities, the student-centered strategies and the instructional time all affect student proficiency. Success in communicating in French in the Intensive French program helps students develop a positive attitude toward the lifelong learning of the language.

Planning

Planning is an essential part of the instructional process. Teachers need to plan for the year, the semester, for the start of a unit or theme, and for the daily lesson.

Long-term Planning

Teachers must organize the instructional year based on the outcomes for the program, related themes (content) and instructional time.

The long-term plan includes the sequencing of units, a student evaluation plan, and a schedule that the teacher can check periodically. The teacher allocates instructional time and monitors approximate start and end dates for each theme. Teachers need to be aware of how the curriculum is integrated in the non-intensive semester. If two different teachers are teaching the two semesters, they need to work very closely together to attain all the learning outcomes for all the subjects.

Unit/Theme Planning

The teacher highlights the curriculum outcomes that are to be met, estimates the time needed to complete a unit, selects and adapts materials and resources, and organizes activities, including evaluation. Resources may be modified and elements such as pace and choice of activities adjusted to ensure a focus on outcomes while taking into account individual student or class interests and needs. Flexibility in lesson planning and direction of the unit is essential. Intensive French allows for student reflection and input for theme, unit or lesson planning. The teacher may also prepare an overview for students to help guide and record progress.

Resources may be modified and elements such as pace and choice of activities adjusted to ensure a focus on outcomes while taking into account individual student or class interests and needs.

Daily Lesson Planning

During the Intensive French session, students complete tasks (mini-projects) to develop skills leading to an established communicative goal and ultimately to the completion of the final project for the unit. The daily plan blends new elements with familiar ones. In the introduction of new language functions or skills, students use their previous experiences to interpret what they will see, hear, read, say, or write. At the end of the lesson, students review what they have learned. A key to effective and successful daily planning in Intensive French is to ensure that each day includes a variety of frequently changing activities that reflect the interests and abilities of the class. Each day should include a beginning warm-up routine.

A key to effective and successful daily planning in Intensive French is to ensure that each day includes a variety of frequently changing activities that reflect the interests and abilities of the class. Each day should include a beginning warm-up routine.

Time Management during the Intensive Block

In order to derive the maximum benefit from the Intensive French experience, there are some important concepts for teachers to consider and employ in their classrooms.

Overall Planning

During the 300-hour block for Intensive French, it is necessary to have activities relating to oral (listening and speaking), reading and writing skills every day. The challenge is to avoid spending too much time on a given area. It will not be possible to *boucler la boucle*, if this literacy-based approach is not practiced.

During the 45-hour block of instruction, when students receive 150 minutes weekly in two or three blocks, the focus will normally alternate between oral and reading in one class and oral and writing in the next class. This is the same as in Pre-Intensive French where there are 150 instructional minutes per week.

Oral Teaching Strategies

Not every student in the class has to participate in each of the oral strategies for new questions and answers.

The oral strategies were invented in order to enable all students in the classroom to ask the questions and answer several times. The teacher does not have to hear each student's response. In the first step, the teacher asks the question to only three or four students. In the second step, again only three or four students need to ask the question of each other. The demonstration before the class can include two separate examples, but should not require more than this.

After the students in pairs have asked each other the question, the teacher asks several students, possibly five or six, about the answer of their partner. Every student does not have to give the answer of his partner. The same should occur the second time that this is done. The *Intention d'écoute*, or verification is woven into the questioning as it occurs. The last two steps should resemble, as much as possible, a natural conversation. The teacher's role is to keep the conversation moving, not to speak directly to every student. If teachers spend too much time on each part of a conversation, the activity becomes boring. Teachers who spend too much time on the oral strategies do not go beyond the oral work in the three hour block. This is counter-productive and could potentially lead to discipline problems within the classroom. It also does not give sufficient time for reading and writing.

Oral Production

Spending too much time on the morning routine does not allow for sufficient time to develop new conversational exchanges. The morning routine is composed of conversational exchanges that have already been used; therefore, this part of the lesson should move quite quickly, and use of the oral strategies does not necessarily need to occur. Student volunteers should be able to lead the morning routines after approximately three weeks into the program.

After the morning routine, a new conversational interchange is introduced. At this time, it will be necessary to use the oral strategies. It is important that an activity be organized during which students use the new material integrated with previously learned material. For example, a teacher might include a game using the sentences just learned (*Qui suis-je*), a survey or a related type of activity.

Once these steps have been accomplished, attention should be given to reading and writing. It is important to provide enough time for the development of reading and writing skills.

Here is a general idea of what the uninterrupted IF block* should look like:

- 1. Morning routines**
- 2. Message du jour – which should not be written or copied down by students and should contain some of the key structures or high frequency vocabulary or expressions for the day/module**
- 3. Activity making use of new materials**
- 4. RECESS**
- 5. Oral pre-reading**
- 6. Reading**
- 7. Post-reading**
- 8. Writing**

Also: Songs may be included and games. For the most part, these should also support the current module of instruction (songs about animals...). Games such as Oprah or Dr. Phil or *Qui suis-je* are easily adapted to the current themes also (interviews about the members of your family, pets, leisure activities...).

*Refer to appendices for IF block planning template

Most activities during the day are linked to the current theme of instruction. This is a teaching context, where teachers are strongly advised to work directly from the guide and to stick to the modules and materials provided.

At the end of the day, the teacher may wish to read a story to the students for enjoyment, or students may have projects or other activities to work on independently or in small groups.

Activities during the day are linked to the current theme of instruction. This is a teaching context where teachers are strongly advised to follow closely the sequence of activities suggested in the guide. Work sheets or fill-in-the-blank sheets should never be used. Introduction of unrelated activities detracts from the development of implicit competence. However, songs and relevant game-type activities may be included from time to time to give students a ‘change of pace’ so that they are not involved in uninterrupted speaking or writing activities for too long a period of time. For the most part, these should also support the current module of instruction (ex. songs about animals during the theme on animals). In the appendices, an example is provided of a game-type oral questioning activity relevant to the theme “Mon Alimentation.”

Use of Interprovincial Program Guide

For Intensive French, there are two key documents available to support the program. This document is the New Brunswick curriculum guide and it contains outcomes and information particular to our province. The Interprovincial Program Guide contains detailed units of instruction and focuses on interpreting the instructional methodology. Students will achieve success if the teacher follows the five

principles of the program; focuses on authenticity (natural conversations); uses a literacy-based approach; uses tasks that have demanding cognitive implications for the students; engages students in plenty of interaction; and ensures constant use of the language to develop implicit competence. If teachers have questions about the methodology of Intensive French, they should ask the French Second Language Learning Specialist in their school district for clarification and support.

Affective Factors

Intensive French is meant to provide a 5-month concentrated period of study of French in one semester of the academic year. The other semester concentrates on the development of first language skills, although French is continued in blocks 2-3 times per week. The intensity and concentration of time allows for greater opportunity for language use. Elementary children are curious about other languages and cultures and are enthusiastic to learn French. Students need opportunities to be physically active through action songs, games, and dramatizations. Each instructional period should be varied, with a balance between the introduction of new material and the use of previously learned language structures, all with the focus continually and primarily on communication. Group and individual work require clear, structured tasks that yield concrete results.

In every elementary classroom, there are varying levels of physical and emotional maturity. As they get older, students often become more sensitive to the reaction of their peers. This may be particularly evident in grade 5. Some students are inhibited and reluctant to participate actively in certain situations. Teachers should respond to these changes through the creation of a “supportive, non-threatening, and risk-friendly” environment; the careful selection of activities; the provision of choices; and encouragement of different types of expression (e.g., create a poem, a poster or a video). Such an approach demonstrates respect and sensitivity, and helps ensure active participation.

Classroom Atmosphere

The focus in the Intensive French classroom is always on language use rather than language forms. In a supportive environment students feel at ease, and they know that their attempts at communicating are valued. Students need to know that taking risks and making and correcting errors are a natural part of experimenting with language, and of learning. This principle should guide teachers in the way they handle student errors. Errors must be brought to the attention of students and the teacher must ensure that the students use the corrected form in a complete sentence. By strategic selection of activities and careful planning by the teacher, language learning becomes implicit as the atmosphere encourages students to share personal experiences and ideas.

Technology in Instruction

In the Intensive French program, computer technologies may be used to enhance the learning environment in the areas of communication, professional development, global communication, authentic peer linkages, and resources. As students begin to read and write in French, they may wish to use electronic mail to communicate with Francophone students. Students may also use word processing, presentation software and graphics to complete and present projects.

Technology also provides access to reference materials. Websites are a source of current authentic information for teachers and students. The teacher can access relevant sites and arrange for students to have online virtual visits. For example, students may tour websites of elementary schools in Francophone regions and countries, make virtual cultural visits to sites such as museums and visit theme-related areas around the world. As well, the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) and other groups offer online activities for elementary students. However, these activities need to be reviewed carefully to ensure that they are congruent with the principles of

Intensive French.

Principles guiding the use of technology are the same as those for other resources and activities:

- Outcomes and themes determine the task.
- Resources should be appropriate for the task and for the age and ability of the student.
- Teachers may need to adapt resources to meet the needs of the learner.
- Clear instructions should be given.
- At the end of the task, especially when it involves a new resource or process, the teacher and students should reflect on what has been accomplished.

Individualizing Instruction

Learner Needs

The Intensive French class may have students who need additional supports and those who are capable of surpassing the required outcomes. Particular attention should be given to ensure that activities reflect diverse learning styles, and that the Intensive French class offers opportunities for students to build and use various types of intelligence. Varying the pace, assigning a variety of concrete tasks, utilizing many types of group/cooperative learning activities, and providing extra time to complete work (including evaluation tasks) are examples of supports to help students achieve the outcomes.

Special Education Plans (SEP)

Where accommodations or modifications are needed, Intensive French teachers should participate as members of the SEP planning team to help determine the best possible instructional program for each student. Collaboration with resource teachers, school psychologists and consultation with speech language pathologists (when possible), and itinerant (APSEA) teachers is suggested. Accommodations and modifications will be similar to those made in for a student in other subjects especially English Language Arts. The drop down menu on the electronic report cards shows if a student is following an accommodated or modified program.

New Brunswick has a policy of inclusion and consequently all students are included in the Intensive French classroom. This means adapting instruction appropriately to meet the learning needs of students with a variety of exceptionalities including those with Autism Spectrum Disorders, Down's syndrome, students who are non-verbal, students who are deaf or hard of hearing or students with visual impairments. In many instances, the strategies used to assist the learner are the same strategies used in the first language classroom. These may include a variety of strategies anywhere from use of assistive communication devices, to the use of resources in Braille.

In certain instances, there can be a variety of professionals in the IF classroom. While the ability to speak French is not a requirement of these positions, it is beneficial. The reality is that most professionals/paraprofessionals in the classroom (other than the IF teacher) may speak little to no French. It may be helpful to provide these individuals with some common classroom language to maintain the second language learning environment. Expressions like the following examples would be useful: *Do you need assistance? Do you need to go to the bathroom? Do you understand? How are you today?* In instances where English is unavoidable, this communication should be done more quietly and with discretion.

Informing Others

Communicating with Parents

Intensive French, like all French Second Language Programs, needs the support of the whole school community, including students, parents, teachers, PSSCs, school administrators and the school district, in order to experience maximum success. Teachers should provide opportunities for all stakeholders to become informed about the Intensive French program and to observe students using French. Students can prepare items for a school concert or assembly, make big books for other classes, or invite parents to a special celebration. Community groups should be encouraged to call upon the French-speaking students from the Intensive French classroom to participate in numerous events. Displays of student work during an open house, regular communication with parents, program information on the school's website, and speaking about the French program at school or district meetings are all ways to help others better understand the Intensive French program.

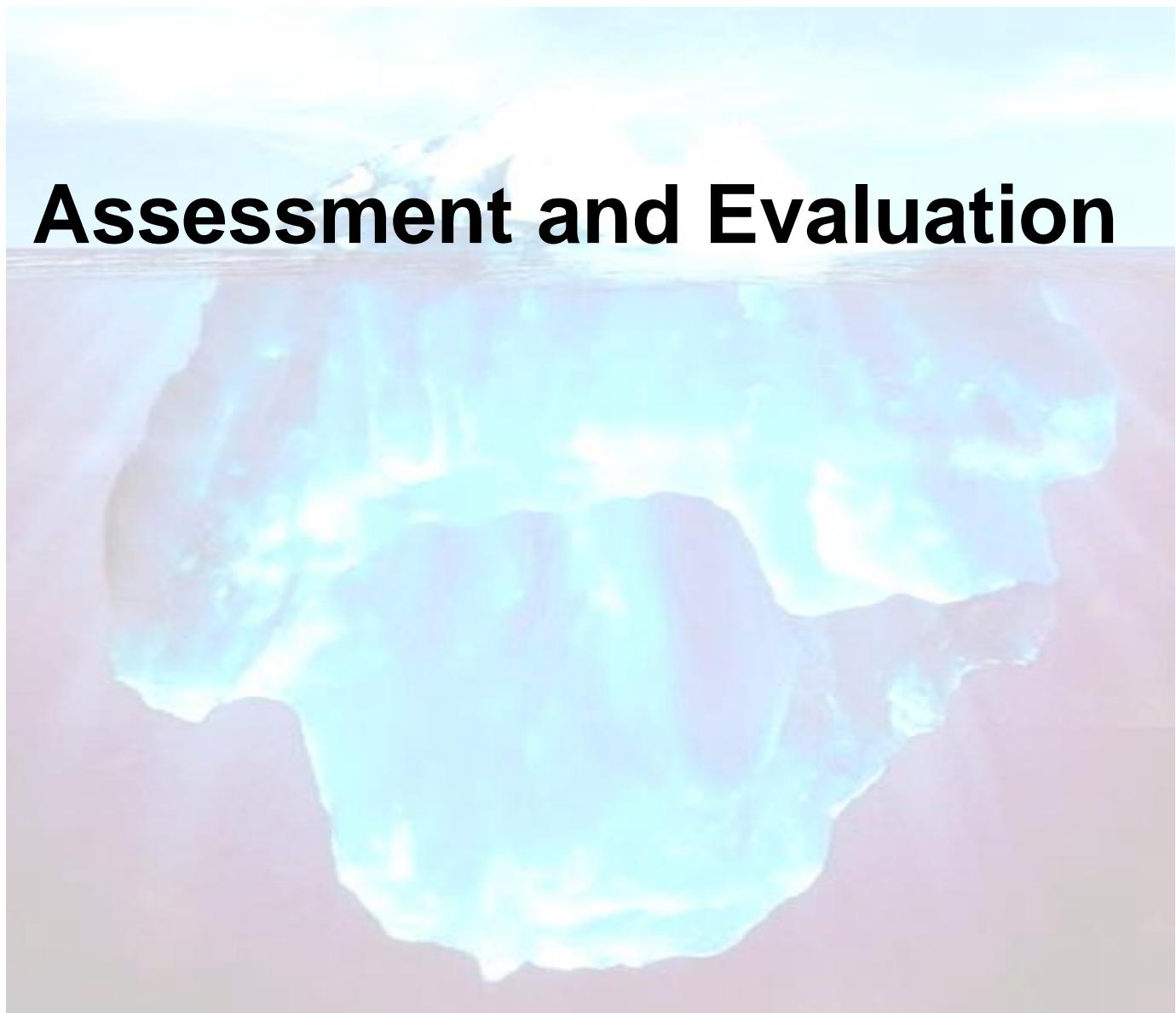
Parents are often curious to better understand what is happening in the classroom because of the unique learning environment. Teachers should be encouraged to inform parents at the beginning of a unit or theme of what activities, language structures and final projects the students will be undertaking. Regular communication with parents through agendas or school websites is recommended.

Frequently Asked Questions

Parents often have specific questions about the Intensive French Program. A list of possible FAQ's and appropriate answers has been given in the appendices to assist in answering some of these questions. These responses may be shared with parents and other interested persons.

Reporting Student Achievement

The reporting process for Intensive French is different from that followed normally in the school system. The report cards may be found on the education portal. However, examples of the report cards for terms 1 and 2 of Intensive French, as well as that for Pre-IF, may be found in the appendices at the end of this document.



Assessing and Evaluating Student Learning

Assessment and Evaluation

Assessment is the systematic process of gathering information on students' learning and performance. Evaluation is the process of analyzing, reflecting upon, and summarizing assessment information, and making judgments and/or decisions about student achievement and progress. Evaluation provides essential information to students, teachers, parents and administrators.

In the Intensive French program, assessment and evaluation practices should be based on the following considerations:

Assessment and Evaluation are Integral Parts of the Learning Process

Assessment tasks should reflect the outcomes of the program and the types of learning activities in regular use in the classroom. In the initial weeks of the program, the primary focus is on oral comprehension and oral production. As the intensive component progresses, reading, writing, viewing and representing take on a larger role to ensure that all four language skills are developed. Consequently, this same balance needs to be maintained in evaluation.

Assessment and Evaluation should be Planned and Ongoing

Students should know when, how, and on what criteria they are being evaluated; the evaluation plan should be communicated to students and parents at the beginning of the year. Students may play a role in evaluation (peer evaluation of group work, self evaluation, suggestions for items to be evaluated). Evaluation should be flexible enough to account for student progress over the course of the year but structured enough to provide a clear picture of student's progress.

Assessment and Evaluation should have Formative and Summative Components

Formative assessment should inform instruction and be used to provide feedback to students that is precise, clear and directly related to the task. Summative evaluation involves making a judgment based on gathered data. Reporting may be anecdotal or reflect a letter or number grade. Schools and school districts have documents, including policies, on reporting and other aspects of evaluation. The teacher should consult these when developing an evaluation plan. To obtain a complete picture of student work, a variety of assessment/evaluation techniques should be used.

Projects

Communicative projects are used to assess Intensive French outcomes. This type of assessment is often established at the beginning of the unit. Students engage in a series of activities during the unit that help them complete the task. The project is based on selected outcomes and encourages students to link their life experiences with their second language experiences. Projects sometimes require that students work cooperatively. However, certain aspects of the product may be assessed individually.

Teacher Observations

Observation provides information on what the student is doing. For formal observation, the teacher establishes criteria for the observation and provides feedback to the student(s) as soon as possible following the activity. For example, in observing an oral presentation, the teacher would establish criteria for the task, and at the end of the activity, provide feedback to students based on the observation of those criteria. The teacher may use a checklist or rating scale to assist in recording information but the type of criteria used must reflect communication, not language forms. Students in the Intensive French classroom normally sense a level of ownership with respect to many aspects of evaluation and should have a role to play in peer-evaluating or self-evaluating some presentations and group projects. The teacher should be involved in daily data gathering that can be used to inform instruction. Samples of these data-gathering tools are included within this document.

Interviews

Interviews are exchanges of information, usually through a question and answer conversation. Formal interviews are used to assess Intensive French students at the end of the intensive period. Informal interviews also occur on a regular basis during class time individually with the teacher, in pairs and in small groups. The teacher may also observe students as they interview each other. Questions should be related to the interests of the students and the language functions used in the class.

Portfolios

A portfolio contains a number of work samples, including projects, writing pieces, journal entries and audio or video recordings. Items may be kept in an exercise book, or the portfolio may be a folder or binder. The purpose of a portfolio determines the length of time that it will be kept and the type of items to be included. For example, it may be for a unit, for the Intensive French period, or the school year. If the portfolio is compiled over a long period students may select pieces they wish to include for the next year.

Portfolios allow teachers, parents and students to see, almost at a glance, the progress that the student has made over time.

Self- and Peer-Assessment

Self and peer assessment are important components of formative evaluation. Peer assessment helps students develop a sense of community and responsibility. It gives learners a variety of responses to their work and, like self assessment, provides the teacher with information on how activities might be improved. Peer assessment is used to help assess group performance. For example, other students might select from a given list the aspect of a presentation they liked best (*gestes, couleurs, dessins*). This encourages more active listening and observation by all students.

Self assessment encourages students to:

- reflect on their learning;
- identify what they have achieved;
- focus on what they need to improve;
- plan and organize to accomplish a task;
- make suggestions for changes to the instructional project or methodology used.

For self and peer assessment, students need models of the types of responses expected of them. For example, the teacher will need to ensure comprehension of the statements on a rating scale or a checklist before starting the task.

Using Rubrics

Rubrics give clear performance criteria and are used for scoring or rating student work. The use of rubrics benefits teachers, students and parents. For teachers, it leads to greater consistency and accuracy in assessment. Students benefit from the stated expectations as they receive specific feedback on each of the criteria for the task. Parents may closely monitor student progress.

Rubrics range from simple to complex in design. For example, checklists, rating scales, and scoring grids can be used as rubrics. Rubrics are often used with other assessment techniques. Students can be taught to effectively use various rubrics for evaluations of their own work, or that of their peers. Rubrics must be focused on meaning and communication, not on grammatical or lexical items.

Assessing Oral Proficiency within the Intensive French Program

At the beginning of the grade 5 year, up to now, the average level of oral proficiency of students entering IF is typically between Junior Novice Low and Junior Novice Mid (11.7) on the New Brunswick Middle School Scale (See appendices). In practical terms, the lowest end of the scale, Junior Novice Low (11) means that oral production ability will be limited to occasional isolated words and expressions. The students who attain Junior Novice Mid level, (12) “are able to operate in a very limited capacity within predictable areas of need. Vocabulary is limited to that necessary to express basic courtesy formulae and to identify components such as colours, clothing, numbers, family members, food, months, time, weather, weekdays, and year. Speech is limited to phrases rather than complete sentences and frequently marked by long pauses”.

Goal of the Grade 5 IF year

The goal of the Intensive French program in the grade 5 year is to achieve a level of performance where students have some ability to use French independently. The pilot results of Intensive French show that 70% of the students are able to achieve the Junior Basic Low (14) level of performance or above on the New Brunswick Middle School Scale for oral proficiency. At this level, students are able to satisfy basic survival needs and minimum courtesy requirements, can ask and answer simple questions, speak in complete sentences, and show the beginnings of spontaneity on very familiar topics.

The goal in oral proficiency is for students to achieve the Junior Basic Low (14) level of performance or above on the New Brunswick Middle School Scale for Oral Proficiency (Appropriate Development).

An achievement of Basic High or above (15) on the New Brunswick Oral Proficiency Scale will be considered as a Strong Performance.

Some students will be able to reach the Junior Basic Mid (15) or Junior Basic High (16) levels where they will be able to discuss topics beyond survival needs. They are able to show considerable spontaneity in language production and to initiate and sustain general conversation on familiar topics.

An example of a grid for assessing oral communication at the end of a unit of instruction can be found on the next page.

Student samples of oral performance on interviews will be placed on the Education portal for teacher reference. The interviews will be organized according to appropriate development and strong performance so as to support consistent expectations among teachers across the province.

Details of the New Brunswick Middle School scale for oral proficiency may be found in the appendices.

The goal for oral proficiency as expressed through the descriptors of CEFR is A2.1

Example of rubric for oral communication

(Based on Fonctions de communication, Thème 1, Unité 2)

- 1 – Cannot communicate, uses words rather than sentences; requires constant prompting.
 - 2 – Communicates partially, uses limited # of basic sentences, some grammar mistakes, needs prompting.
 - 3 – Communicates with few gaps, uses basic sentences, most grammar is correct, needs some prompting.
 - 4 – Communicates well, makes many personalized modifications, learned structures are correct, some mistakes made with new information, speaks with spontaneity, needs little to no support.
 - 5 – Communicates well and adds extra details, creates their own sentences, learned structures correct, spontaneous speaker.

Assessing Reading Skills within the Intensive French Program

At the beginning of the grade five year, students are not expected to be able to read in French. During the first six weeks of the program, students are introduced to the way in which sounds are represented in French, and begin to learn to read in their second language. Strategies to assist them to get meaning from a text, similar to those used in English, are modeled in French. Students read the books recommended in the Interprovincial Teacher's Guide together with the teacher. At this stage, students would be considered *beginning readers* in their second language.

Because students are able to read in English, their reading skills in French develop quite quickly. Once they are ready, students are encouraged to read texts at an appropriate level in French on their own. By the end of the grade five year, students in IF are normally expected to be able to read in French at the level described as that of a *reader in 'transition'*. To put these levels in context, an extract from the grid for a continuum of development of reading skills prepared by the Council of Ministers of Education for the Atlantic Provinces for use in the immersion program is given in the appendices.

Appropriate Development: Students achieving an appropriate level of development in reading in Intensive French, will exhibit the characteristics of a “**Reader in Transition**” as described below.

Characteristics of a ‘Reader in Transition’

Students are able to:

- read new words by analyzing them and verifying whether they fit in the context of the text they are reading;
- correct independently some errors made while reading;
- re-read passages in order to confirm their predictions about the text;
- use various sources of information from the text (meaning, structure, illustrations) in order to understand the text;
- use previous knowledge and experiences to understand the text;
- recognize punctuation marks and use them to read the text in logical groups of words or segments;
- read with expression;
- pronounce correctly most words;
- discuss the ideas or events presented in a text to show that they have understood the text read.

Strong Performance: Student achieving a strong performance in reading will exhibit some of the characteristics of a “**Fluent Reader**”

Characteristics of a ‘Fluent Reader’

Students are able to:

- use multiple sources of information simultaneously;
- read silently the majority of the time;
- analyze longer words efficiently;
- use a variety of strategies to analyze words without losing the meaning or fluidity;
- demonstrate understanding and interpretation of the text by writing about it, discussing it, or by using other forms of media;
- identify with characters in the text;
- use the fictional or nonfictional structure of the text to analyze or critique the text as well as make predictions;
- read longer texts with ease;
- remember the plot and characters for many days after reading

The development of reading skills in French, as in English, progresses at different rates for different students. Most students are expected to attain the level of a reader in transition by the end of the Intensive French year. However, the level attained will be influenced by the level that the student is able to attain in English.

An example of a grid that may be used after completion of a reader to assess reading skills is on the following page.

The goal for proficiency in reading and viewing as expressed through the descriptors of CEFR is A2.1

Fiche de planification du livre intitulé :**1^{ère} exploitation**

LA PRÉ-LECTURE	
Contextualisation (sans le livre)	Thème de la discussion : Questions à poser pour faire le lien avec le vécu des élèves : Mots nouveaux <i>essentiels</i> à faire ressortir :
Anticipation (avec le livre) P note les prédictions importantes	Questions de prédictions :
LA LECTURE	
Intention de lecture : Compréhension globale et retour sur les prédictions	Type de lecture : Lecture #1 est faite par P ou par des élèves forts Questions de compréhension (sens global) – en s'inspirant de la taxonomie de Bloom : Après la lecture du texte, en classe, il s'agira de faire un retour, oralement, sur les prédictions du début.

2^e exploitation

LA PRÉ-LECTURE	
Brève récapitulation	Questions à poser pour réviser le contenu du texte :
LA LECTURE	
Intention de lecture : Forme langagière à faire observer	Phénomène langagier à faire observer (par exemple, l'accord du verbe avec le sujet, le pluriel de certains noms ou adjectifs, les liaisons qui causent problème, les homophones, etc.) :

3^e exploitation

LA PRÉ-LECTURE	
Brève récapitulation	Questions à poser pour réviser le contenu du texte :
LA LECTURE	
Intention de lecture : Forme langagière à faire observer	Phénomène langagier à faire observer :

4^e exploitation

LA PRÉ-LECTURE	
Brève récapitulation	Questions à poser pour réviser le contenu du texte :
LA LECTURE	
Intention de lecture : Forme langagière à faire observer	Phénomène langagier à faire observer :

LA POST-LECTURE	
Activité	Suggestion d'une activité, orale ou écrite, afin d'élargir la lecture, d'ouvrir sur autre chose :

Example of Daily Observation Chart for Reading

- 5- Can perform with ease and confidence, often going beyond expectations
 - 4- Can perform with little hesitation, sometimes going beyond expectations
 - 3- Can perform adequately, meeting all expectations
 - 2- Can meet some expectations, performs with hesitation
 - 1- Unable to meet expectations

Assessing Writing Proficiency within the Intensive French Program

The Intensive French program aims to develop the student's ability to write with both fluency and accuracy. Writing standards for Intensive French have been developed to describe strong performance and appropriate development of writing skills within the Intensive French program. The writing samples contained within this section of the guide are used to illustrate what students should be able to produce by the end of the intensive instructional block. Additional examples of independent writing arising from classroom writing will be placed on the educational portal for teachers to reference.

Within each month during the Intensive French year the teacher needs to progress students to the next level of complexity in their writing by adding new and more developed skills as the months progress. As well, teachers need to progress their students to writing in smaller groups and eventually independently. A timeline for this is shown in the table below.

Grade Five Intensive French – Mapping of Writing for the Intensive Block March 11/2011

Time Frame	Key Points of focus	Main Emphasis
Month One	Working on sentences Sentence Structure Subject-verb agreements Sentences posted on wall Attention to spelling Adding some details Working towards writing a paragraph Conventions such as capitalization, punctuation	Whole Class
Month Two	Transitions between paragraphs Linking words From one to three paragraphs Introduction, Development, Conclusion Using a graphic organizer Adding a little more detail (ex. Adverbs) Word choice - introduced	Groups
Month Three	Word Choice - continued Adding enough details Moving from Simple to Complex and compound sentences Risk taking	Dyads
Month Four	Judicious word choice Pronouns Possessive adjectives Verb tenses emerging	Individual
Month Five	Voice Pulling it all together Checking for correctness, spelling, paragraphing, connectors Sharing of strong models	Individual and sharing of work
Months Six-Ten	Continued writing Working on identified areas of need to improve overall performance Introduce new forms and new	Varied

	graphic organizers
--	--------------------

Month One Sample Writing Evaluation Chart

Name	Topic/Date	Content Use of full sentences; key vocabulary from theme; include details/adjectives	Organization Demonstrate beginning, middle and ending concept; attempt to link ideas together	Conventions Attention to spelling, gender, capitals, punctuation	Comments

- 5- Can write with ease and confidence, often going beyond expectations
- 4- Can write with little difficulty, sometimes going beyond expectations
- 3- Can write adequately, meeting all expectations

2- Can meet some expectations, experiences difficulty when writing**1- Unable to meet expectations****Normes de Performance: APPROPRIÉ (le 24 mars 2010)**

FLUENCY Students who demonstrate appropriate performance in fluency in writing :	ACCURACY Students who demonstrate appropriate performance in accuracy in writing :
Ideas <ul style="list-style-type: none"> Include a series of ideas/information or events related to a topic /subject Include details to begin to develop or expand on a topic (may have some gaps in information) Include details that are relevant to the writer's intent 	
Organization <ul style="list-style-type: none"> Present ideas/information or events in a sequence that may be followed relatively easily (A) Use a few liaison words, connecters or transitional phrases to connect ideas (F) Demonstrate at least two of the three concepts of beginning, middle and ending in their writing (A) Present ideas generally in one paragraph (A) 	
Sentence <ul style="list-style-type: none"> Generally use short, detached sentences (F) May use some compound and/or complex sentences (F) May demonstrate some risk taking in the creation of new sentences, ideas and word choices (F) Demonstrate some ability to adapt language functions to a new context(F) Sentence structure is generally appropriate for French (A) 	
Word Choice <ul style="list-style-type: none"> Demonstrates some variety in word choice (e.g. adjectives, adverbs, verbs) 	
	Conventions <ul style="list-style-type: none"> Generally use correct punctuation and capitalization Spell majority of familiar words correctly May often spell words using phonetic approximations Demonstrate an emerging understanding of the concept of gender and number Demonstrate an emerging understanding of subject-verb agreement May demonstrate concept of past or future verb tenses, but use is not accurate Occasional use of subject pronouns and possessive adjectives
Voice <ul style="list-style-type: none"> Shows evidence of emerging voice 	

* Texts containing more than 4-5 words of English count as Experiencing Difficulty

* Texts under 25 words in length count as Experiencing Difficulty

AISANCE Les élèves qui ont une performance supérieure en écriture :	PRÉCISION Les élèves qui ont une performance élevée en écriture :
Contenu <ul style="list-style-type: none"> Fournissent une série d'idées, de renseignements ou d'événements rattachés au sujet; Fournissent suffisamment de détails pour que le sujet soit clair; Ne fournissent que les détails et les renseignements qui sont pertinents et qui appuient leur intention; Ne s'écartent pas du sujet 	
Organisation <ul style="list-style-type: none"> Présentent des idées/des renseignements ou des événements dans un ordre logique (A) <ul style="list-style-type: none"> Se servent des mots de liaison Incluent un début, un milieu et une fin (A) Regroupent les idées en paragraphes (A) <ul style="list-style-type: none"> Utilisent parfois le dialogue (F) 	
Phrase <ul style="list-style-type: none"> Se servent souvent de phrases composées ou complexes Démontrent la capacité de prendre des risques dans la création de nouvelles phrases et le choix de mots (F) Créent de nouvelles phrases adaptées au contexte, avec une assez grande précision; (F) <ul style="list-style-type: none"> La structure de la phrase reflète la syntaxe de la langue française (A) 	
Choix de vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> Montrent la capacité à utiliser un vocabulaire diversifié Incluent quelques choix de mots judicieux (e.g. des adjectifs, des adverbes et quelques verbes puissants) 	
	Conventions <ul style="list-style-type: none"> Utilisent la plupart de la ponctuation correctement ainsi que les majuscules Épellent les mots familiers sans erreurs Épellent parfois des mots complexes ou moins connus en utilisant des approximations phonétiques Manifestent une compréhension croissante des concepts de genre et de nombre Manifestent une compréhension croissante de l'accord sujet-verbe Utilisent les pronoms sujets et les adjectifs possessifs avec une certaine précision
Voix <ul style="list-style-type: none"> Démontrent un enthousiasme évident pour le sujet 	

Sample of Written Performance: Appropriate Development

Le chaton

le chaton perdu

Texte définitif



Nom : _____ Prénom : _____

Classe : _____ École : _____

Qu'est-ce que c'est? J'ai écouté
une chaton!

Regard! Une chaton est dans mon pupitre!
Les chatons est vraiment fantastique! J'ai dit.

"Ahhh! J'ai detest les chat!" Dit
Mme Hale.

"Ce n'est pas une chat, c'est
une chaton!" J'ai dit.

"Ohhh! J'adore les chaton!" Dit Mme Hale.
Le chaton march dans le corridor.

"Ahhh!" Dit une élève.

"Le chaton coupé une élève!" J'ai
dit.

Le chaton est méchante mais très belle!

Est-ce tu aime les chaton?

J'aime les chat et les chaton beaucoup!

Rationale for Assessment of Writing Sample: Appropriate Development

Department of Education

Assessment and Evaluation

Exemplar Selection 2011 Grade 5 Intensive French Literacy Assessment

Title: <i>Le chaton</i>	Litho: 11-58501		
Grade: 5 IF	Genre: narrative (prompt)		
	Comments: Fluency		
	S	A	É
Ideas		X	
	Comments: Accuracy		
			<ul style="list-style-type: none"> All information included is related to the short story. There are no gaps in information, however, there is very little extra information included. <i>ce n'est pas un chat c'est un chaton</i>
Organization		X	
	<ul style="list-style-type: none"> The dialogue provides the flow to the piece of writing. There are no liaison words employed per se. logical sequence Story is presented in a logical sequence (<i>Le chat arrive, il mange, il sauté par la fenêtre.</i>). There is a clear beginning, middle and ending.+ Ideas are grouped correctly in paragraphs. + 		
Sentence		X	
	<ul style="list-style-type: none"> Generally, short detached sentences are used. There is one complex-(compound) sentence: <i>Le chaton est méchante mes très belle!</i> The student has written an original composition based on the understanding of the story starter. He/she is able to take the starter and imagine a series of thoughts, comments and conversation based on the context. evidence of risk taking 		
Word Choice		X	
	<ul style="list-style-type: none"> The word choice is <u>very</u> simple, but there is some variety : vraiment fantasitique; déteste, chat/chaton; coupé;méchante 		
Conventions		X	X?
	<ul style="list-style-type: none"> This student uses correct punctuation and capitalization. This includes quotation marks and exclamation points. The majority of words are spelled correctly. Concept of gender and number are emerging, although there are still some challenges. <i>Une chat; une chaton; Le chaton est méchante, mes très belle!</i> Subject-verb agreement s are mostly correct. <i>Le chaton et; tu aimeX</i> Most verbs are in the present tense, There is some use of the <i>passé composé</i> Demonstrates correct usage of two pronouns: <i>Je, il.</i> 		
Voice			X
	<ul style="list-style-type: none"> The writer shows evidence of emerging voice. At the end of the piece, he/she poses a question to the reader: <i>Est-ce que tu aimes les chaton?</i> There is evidence of humour/personality when he/she writes : <i>Ce n'est pas une chat, c'est une chaton!</i> The piece starts with the thoughts in the writer's mind: <i>Qu'est-ce que c'est? J'ai écouté une chaton!</i> 		
Overall		X	
Instructional Recommendation:			
Student needs to learn liaison words/expressions. More details and richer descriptions would improve quality of the writing. Student should try and include more judicious use of vocabulary.			

Sample Two of written performance: Appropriate Development

2010-2011
Grade 5 Intensive French

Le chaton perdu



Texte définitif

Nom _____ Prénom : _____

Classe : _____ École : _____

C'est très folle! Une chaton dans l'école! « Le chaton fait beaucoup de vilain tours. » je pense. Mon amie courir à moi. Elle dit « Le chat dans l'école fait un vilains tour! » J'ai dit « Quelle sorte de tour? » Elle dit « Elle brisé tous les instruments dans la salle de musique! » J'ai dit « Qui! » Elle dit « Je ne sais pas. Elle est un chats vilains! » « Est-ce que M. Arnot fâché? » J'ai demandé. Elle crie « Oui, il très fâché! Il n'y a pas classe de musique.

aujourd'hui! >>< Oh, > je dit.

A la temps quand la classe mange la collation un personne crie et tous le class dans l'école écoutent le crie. C'est M. Thompson qui crie. Il crie parce que le chat est dans la bureau de M. Thompson. Le chat marche sur le table de M. Thompson et elle marche sur le coffee. Le coffee tombe sur tous le papier! M. Thompson est très fâché pour le chat. Le chats ne pas jouer les comique tours. Je n'aime pas le chat!

Aujourd'hui c'est premier jour pour la clise de corde au

G5 Intensive French Extra

Student: _____

Dist: _____ Sch: _____

Student ID: _____

pg 3

le chaton perdu



Texte définitif

Nom : _____ Prénom : _____

Classe _____ École : _____

sauter, j'ai très excité pour la club mais le chat mange les corde au sauter avec les dents! Elle fait autre tours, je ne suis pas quelle sorte de autres tours elle fait. Tous le professeur est fâché et les étudiants est fâché aussi! Les personne étaient attrape le chat mais elle courir, très vite!

A la fin de jour le tous les personne courir avec le chat et pense qui il ou elle attrape le chat. Le chat courir à un

maison. je suis contente qui le
chat est à la maison. j'ai
arrive à ma maison et sur mon
lit il y a la même chat qui à
l'école. Le chat est ma chat. je dit
< Tu jou vilains tours aujourd'hui!
je suis très faché!

La Jin

Rationale for Assessment of Writing Sample Two: Appropriate Development

Department of Education - Assessment and Evaluation

Exemplar Selection 2011 Grade 5 Intensive French Literacy Assessment

Title: <i>C'est très folle! Une chaton dans l'école!</i>				Litho: 11-57174
Grade: 5 IF				Genre: narrative
Comments: Fluency				
	S	A	É	Comments: Accuracy
Ideas		X	X?	<ul style="list-style-type: none"> The ideas presented in this story are all connected to the main idea of a cat visiting the school for a day. The writer provides lots of additional details to support the story (+) and the details provided support the writer's intent. <i>Elle brisé tous les instruments dans la salle de musique! Oui, il très faché. Il n'y a pas classe de musique aujourd'hui!</i>
Organization		X	X?	<ul style="list-style-type: none"> Writer uses liaison words to connect ideas. <i>A la fin de jour...</i> Ideas are presented sequentially/chronologically. <i>A la temps quand la class mange la collason un personne crie et tous le class dans l'école écouter le crie.</i> There is a clear beginning, middle and a strong ending to this story. + <i>J'ai arrive a ma maison et sur mon lit il y a le même chat qui a l'école.</i> Ideas are grouped in paragraphs. +
Sentence		X		<ul style="list-style-type: none"> Student goes beyond short, detached sentences much of the time. + However, some sentences have verbs which are occasionally missing. - <i>Oui, il très faché!</i> Uses both compound and complex sentence structures. <i>Il crie parce que le chat est dans le bureau de M. Thompson.</i> <i>Le chat marche sure la table ...et elle marche....</i> Sentence structure is predominantly French. There are still a few difficulties related to structure. <i>Je suis content qui le chat est a la maison!</i> Takes Risks
Word Choice			X	<ul style="list-style-type: none"> Student includes some judicious word choices pertaining to emotions of the characters which strengthen the piece: + <i>Faché, content, crier, excite...</i>
Conventions		X		<ul style="list-style-type: none"> Uses predominantly accurate punctuation and capitalization. + Most familiar words are spelled correctly.+ Demonstrates an emerging concept of gender and number. <i>Mon amie</i> <i>Le table x</i> Demonstrates an emerging understanding of sub-verb agreement. <i>Tos le professeur est X</i> Demonstrates some concept of past tense of verbs, but use is not accurate. <i>J'ai dit....</i> <i>J'ai demande...x</i> Demonstrates some awareness of the <i>imparfait</i>. <i>Les personne étaient attrape le chat, mais elle courir très vite!</i> Uses one possessive adjective and some pronouns. <i>Mon amie</i> <i>Elle, je, il</i>
Voice			X	<ul style="list-style-type: none"> A relatively strong ending with a twist. + <i>J'ai arrive a ma maison et sur mon lit il y a le même chat qui a l'école.</i> The inner voice of the narrator is included in dialogue. <i>Le chaton fait beaucoup de villains tour, je pense.</i>
Overall		X		
Instructional Recommendation:				

Sample of Written Performance: Strong Performance

2010-2011
Grade 5 Intensive French

Le chaton perdu**Texte définitif**

Nom : _____ Prénom : _____

Classe : _____ École : _____

Aujourd'hui j'arrive à l'école et il y a un chaton dans le corridor. Mon ami, Anthony, essaient de l'attraper mais le chaton se sauve. Il entre en courant dans le secrétariat de l'école et saute sur le bureau de la secrétaire.

Le chaton marche dans le bureau de Mr. Tredwell. Il mange les bonbons et boit le café de Mr. Tredwell. Après il déchire les papiers de Mr. Tredwell.

Le chaton marche dans le gymnase pour danser avec la classe de 5B. Après le chaton joue le hockey et

frappe Mme. McAuley.

Le chaton marche dans la salle de musique. Il cache sous les tambours. Après il bois le café de Mr. Zaat et joue le piano.

Le chaton a peur alors il cache dans mon soulier et j'apporte le chaton à ma maison.

Rationale for Assessment of Writing Sample:**Strong Performance**

Department of Education

Assessment and Evaluation

Exemplar Selection 2011 Grade 5 Intensive French Literacy Assessment

Title: Aujourd’hui j’arrive à l’école	Litho: 11-59201
Grade: 5 IF	Genre: Narrative (with prompt)

				Comments: Fluency
	S	A	É	Comments: Accuracy
Ideas			X	<ul style="list-style-type: none"> Include a series of ideas related to topic/subject: Describing the cat’s actions in various rooms. Includes enough details to make topic clear: <i>...il mange les bonbons et bois le café... / dans le gymnase pour danser avec la classe...</i> Includes only details that are relevant and support the writer’s intent
Organization			X	<ul style="list-style-type: none"> Presents events in a logical sequence (<i>Aujourd’hui j’arrive à l’école ... le chaton se sauve ... le chaton marche... bureau de M. Tredwell – gymnase – salle de musique- etc...</i>) Uses liaison words to connect ideas and create flow : <i>Aujourd’hui – Après... - dans le gymnase pour danser avec la classe – Après il boit le café... i il cache sous le tambour...</i> Includes a beginning (<i>Aujourd’hui</i>), a middle (the various rooms the cat visits one after another) and an end even if a bit brusk (<i>j’apporte le chaton à ma maison</i>) Groups ideas into paragraphs
Sentence			X	<ul style="list-style-type: none"> Often uses compound and demonstrates risk taking (...<i>j’arrive à l’école et il y a un chaton...</i>) and complex (... <i>marche dans le gymnase pour danser avec la classe...</i>) (<i>Le chaton a peur alors il cache dans mon soulier...</i>) sentences. Sentence structure is predominantly French
Word Choice		X?	X	<ul style="list-style-type: none"> Included judicious verb (<i>déchire</i>)
Conventions			X	<ul style="list-style-type: none"> Punctuation, capitalization generally correct. Majority of familiar words spelled correctly Emerging understanding of subject-verb agreement (most verbs 3rd person-present tense) but with the infinitive used correctly in one instance (...<i>pour danser...</i>) Applies gender and number well. Used the possessive adjective accurately (<i>mon soulier,... ma maison,...</i>)
Voice			X	<ul style="list-style-type: none"> Voice is evident (one incident follows another, the cat is mischievous,...)
Overall			X	
Instructional Recommendation:				



Administration of the Intensive French Program

Administration of the Intensive French Program

Scheduling

Grade 5 will introduce Intensive French for all students. Over the course of the year, students are to receive a minimum of 345 hours of instruction in French: a minimum of 300 hours during the intensive term, and an additional 45 hours in the term that precedes or follows. It is important to note that the French instruction will be focused on language acquisition, not on the learning of subjects. This means that mathematics, art, music and physical education will be provided in English throughout the year. Additionally, English language arts, science, social studies, health and personal development and career planning will be delivered in English either preceding or following the 5-month Intensive French term (New Brunswick Department of Education, Policy 309 (section 6.1)

Typically, the “concentrated” term of Intensive French is scheduled during the first five months of the school year. However, in a few schools, it may be necessary, due to staffing considerations, to offer Intensive French in the second term. Occasionally two classes of IF are offered one in the first term and one in the second term (beginning in February). In such cases, it is generally the same teacher who does the instruction in French.

It is strongly recommended that Intensive French be scheduled, to the degree possible, as an uninterrupted block of time (note that recess and lunch hour are not considered interruptions). This does not mean that the instructional block must always start at the beginning of the school day for each day of the week. The goal is to provide continuous instructional time for Intensive French that is not interrupted by teaching in English in other subject areas.

During the “concentrated” term of Intensive French, other subject areas, such as physical education, art and music, even if instructed in French, are not to count towards the 200 daily minutes or the 300 hours per term. The instructional hours for Intensive French must include the strategies demonstrated for teachers during the training and described in the program guide and the curriculum. Silent sustained reading and library time also are not counted towards the attainment of the instructional hours within Intensive French, nor does a computer class, unless students are specifically completing writing or reading directly related to the program according to appropriate methodology.

In the “non-concentrated” term of Intensive French during which students are to receive a total of 150 minutes of instruction per week, it is strongly recommended that the instruction be offered in blocks of time. Administrators recommend the following as successful scheduling practices: three 50 minute sessions per week OR two 60 minute sessions one week and three 60 minute sessions the following week. The teacher who offers the 45 hours of instruction, if different from the teacher who offers the “concentrated” term of Intensive French, must have training in IF methodology and strategies. During the 45-hour block, the teacher continues to use the program guide and suggested resources; it is normally expected that the students should be able to complete most units in the program guide over the course of the grade 5 year.

Schools throughout the province are operating at the maximum hours of instruction. At the upper elementary level (grades 3-5), this means 1650 minutes of instruction per week or five and a half hours per day. This time includes the morning recess but not the noon hour lunch break. On the next page are the suggested instructional times for each of the subject areas. The instructional times are shown for the “concentrated” term of Intensive French and the term that includes only 45 hours of Intensive French. In both cases, 150 minutes of instructional time per week is allotted to physical education. It is expected that by September 2009, schools will aim for at least 120 minutes of Physical Education. Movement towards 150 minutes of Physical Education will be expected over the next few years.

Grade 5 – Intensive French “concentrated” term		
Subject	Time in Minutes	Percentage of time
Art	60	4%
Intensive French	980	59%
Health	0	0%
Personal Development	0	0%
Mathematics	300	18%
Music	60	4%
Physical Education	150	9%
Science	0	0%
Social Studies	0	0%
Recess re-entry	100	6%
Maximum minutes per week 1650		100%

Grade 5 Intensive French “45-hour” Term

Subject	Time in Minutes	Percentage of time
Art	60	4%
Intensive French	150	9%
English Language Arts	415	25%
Health	40	2%
Personal Development	30	2%
Mathematics	300	18%
Music	60	4%
Physical Education	150	9%
Science	180	11%
Social Studies	165	10%
Recess re-entry	100	6%
Maximum minutes per week 1650		100%

Intensive Term	Non Intensive Term
French Language Arts Emphasis on development of literacy skills	English Language Arts <ul style="list-style-type: none"> • Science (English) • Social Studies (English) • Health (English)
Mathematics (English)	Mathematics (English)
Phys. Ed/Art/Music (English)	Phys. Ed/Art/Music (English)

On the following page is an example of a classroom schedule for the “concentrated” term of Intensive French. In this schedule, art is completed within the context of Intensive French; it is important to note in this case, that the teaching of art in French is not used to calculate the time needed to be provided in Intensive French. Art is taught for 35 minutes in French during the Intensive French blocks and the remainder of the time for art is integrated in remaining English subject areas.

Intensive French Schedule for “Concentrated” Term

TEACHER: Jane Doe

2008-2009

Time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
8:30 - 8:40	Opening Exercises (Physical Activity) and Morning News				
8:40 - 9:10	Intensive French	Intensive French	Intensive French	Phys. Ed.	Intensive French
9:10 - 9:40	Intensive French	Intensive French	Intensive French	Intensive French	Intensive French
9:40 - 10: 10	Intensive French	Intensive French	Intensive French	Intensive French	Intensive French
10:10 - 10:25	Recess				
10:25 - 11:00	Intensive French	Intensive French	Intensive French	Intensive French	Intensive French
11:00 - 11:30	Intensive French	Intensive French	Intensive French	Intensive French	Intensive French
11:30 - 12:00	Intensive French	Intensive French	Intensive French	Intensive French	Intensive French
12:00 - 12:20	Lunch				
12:20 - 1:00	Noon Recess				
1:00 - 1:30	Intensive French	Intensive French	Intensive French	Library	Phys.Ed.
1:30 - 2:00	Math	Math	Math	Intensive French	Music
2:00 - 2:30	Math	Math	Phys. Ed.	Math	Math
2:30 - 3:00	Music	Phys. Ed.	Math	Math	Math
3:00 - 3:10	Closing and Preparation for Dismissal				

Music: John Smith

Physical Education: Tom Doe

Calculating Instructional Time

In the schedule above, one can calculate the time dedicated to Intensive French in the following manner:

Monday – 215 minutes, Tuesday – 215 minutes, Wednesday – 215 minutes, Thursday – 185 minutes and Friday 185 minutes. This is equal to 1015 minutes per week; this includes 980 minutes for Intensive French and 35 minutes for art in French.

There are 18.5 weeks or 92.5 days of instruction in a given term which means this class receives 302.16 hours of instruction during this term. In addition, the class receives 10.8 hours of instruction in art in French.

Conclusion: This school is operating according to the allotted instructional time of 300 hours for Intensive French during the “concentrated term” of French language study.

Note: Additional examples of class or school schedules will be placed on the Education portal. Schedules illustrating how to block the 150 minutes per week will be included.

Staffing

The preferred method for staffing an Intensive French class is to have the same teacher remain with the class throughout the school year. This teacher is responsible for the majority of instruction with the class regardless of the language of instruction. For a variety of reasons, it may not always be possible for schools to staff the Intensive French program according to this model.

If there are two Intensive French classes in a school, the administrator may choose to ask a teacher do both “concentrated” terms of Intensive French. This individual can also be scheduled to do the complementary 45 hours. With this model, the Intensive French teacher must work in close partnership with the teacher who is responsible for delivering the English language instruction. In some situations, the Intensive French teacher may not be sufficiently comfortable in English to deliver the instruction of the subjects to be taught in this language. Again, in such a situation, the Intensive French teacher and the English teacher must work collaboratively to ensure the most effective instruction for the students.

Combined Classes

In a few schools, it is necessary combine grade 4 and 5 students due to enrolment. A special Intensive French Program Guide is available for these situations. A program document entitled **Guide pédagogique –Le français intensif 4^e/5^e Année A et Année B** has been developed to support teachers of combined Intensive French classes. This document will provide units of study to support two years of intensive language instruction, thereby allowing students who might potentially be in a combined IF class for two consecutive years a greater range of units of instruction and a different selection of final projects over the two year period. The teacher works from the appropriate year so that any student who has been in Intensive French for two years does not repeat the identical program.

Teaching Intensive French in Multi-Grade Classrooms

Multi-grade classrooms consist of two or more grades receiving instruction from the same teacher in the same scheduled class time. Intensive French can be successfully implemented in this setting. It is recommended that teachers apply the following principles in organizing instruction in combined groups:

- develop a long-term plan based on grade combinations;
- review specific and key-stage outcomes;
- organize learning to respect the outcomes;
- keep records of long-term and multi-year plans; and
- select activities and resources that provide for individual and group needs, including enrichment.

Reporting Student Achievement during Intensive French

Reporting student achievement for the grade 5 year is different from other years at the elementary level.

For students enrolled in the “concentrated” Intensive French in term one, the first report card is completed at the same time as for other students in the school. At the end of January when the “concentrated” Intensive French terms finishes, teachers are to complete a summary report that addresses Intensive French and Mathematics. The summary report is to be sent to parents/guardians at this time but it is unnecessary to hold parent teacher conferences. The summary report can be discussed at the parent-teacher conferences that often occur in March. This does not preclude a teacher making contact with parents/guardians to discuss the summary report should he/she feel it is important to do so. The second report card is to be completed and distributed in mid-April to allow the students to have at least two months of instruction in English (e.g., science, social studies, English

language arts, health, and personal development). Teachers are encouraged to discuss student progress and achievement at the parent-teacher conference prior to the mid-April report. The third and final report card is to be distributed at the end of the school year in June.

For students enrolled in the “concentrated” Intensive French in term two, the first report card is completed at the same time as for other students in the school. Report card two is completed at the end of January, earlier than the rest of the school. It is necessary to report on science, social studies, health, personal development, and English language arts at this time as these subjects are finished for the year. It is not expected that teachers would hold parent-teacher conferences at this time; teachers can contact parents/guardians if they feel it is necessary. Discussions concerning students’ achievement and progress can be held in March when parent-teacher conferences are generally held for all students. In mid-April, teachers need to complete a summary report for Intensive French and mathematics. The third report card is to be completed and distributed at the end of the school year in June. Copies of the report cards are on the Education Portal for easy teacher access. Copies of the report cards may also be found at the end of this document in the appendices.

Teacher Support

Early in the “concentrated” block of Intensive French, teachers can expect to have regular classroom visits (at least two) early in the term by the French Second Language Learning Specialist in the school district. The purpose of the visits is to support teachers in implementing the instructional strategies underlying the program.

A list of *Look Fors* for administrators is included in the appendices. This list is intended to clarify strategies for teachers and to assist administrators as they visit classrooms and/or conduct “walk throughs”.

Program Evaluation

At the end of a “concentrated” Intensive French term, a random sample of classes will be selected for provincial program assessment. In the selected classes, each student will participate in an oral interview. Additionally, each student will take part in a written evaluation. Descriptors for the oral interview are given in the appendices (New Brunswick Middle School Scale); students are expected to attain Basic Low or 14. Samples of student writing are included in this document to illustrate the level of writing students should be able to produce at the end of the “concentrated” block.

Homework

Homework during the “concentrated” term of Intensive French is somewhat different from a regular school term. Typical homework might include reading a familiar French book to parents or siblings. Students may also be asked to find materials for class projects or even to watch a short television show to discuss the following day.

During the Intensive French term, students will continue to have homework in mathematics. Reading English texts should be a regular part of evening activities at home. Homeroom teachers may also wish to assign regular reading in English as part of the homework routine.

Frequently Asked Questions (FAQs)

A list of frequently asked questions and answers are given in the appendices. These may be shared with parents.

Pre-Intensive French, Intensive French and Post Intensive French

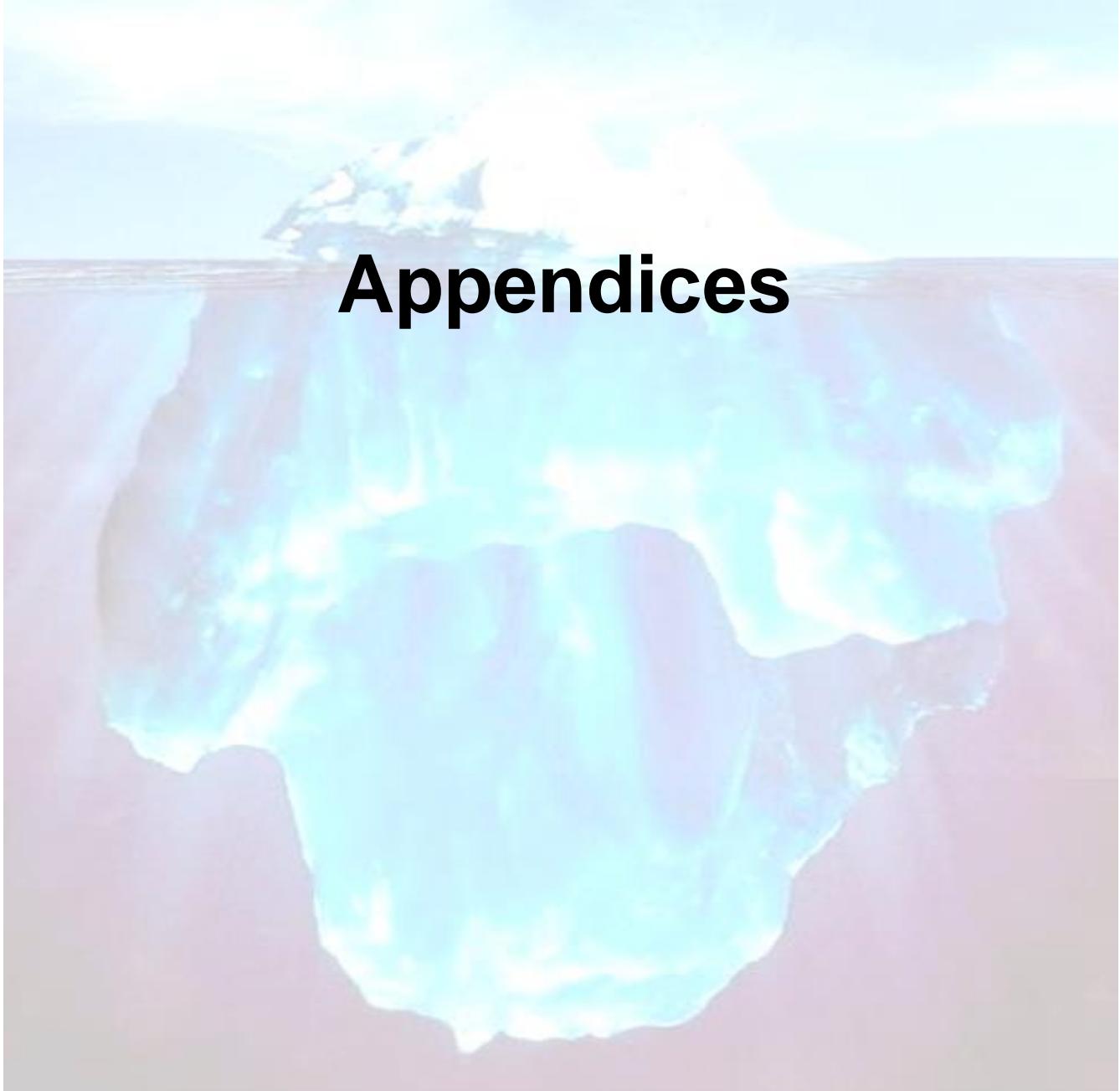
The Intensive French Program is composed of three forms of IF: Pre-IF in grade four, IF in grade five and Post IF in grades six to ten. All programs are based on a literacy approach to the teaching of FSL, and the teaching strategies are similar, although somewhat modified at the middle school and secondary school levels. This Guide is designed specifically for the IF program in Grade five, and may be used for combined classes in grades four and five. The teaching strategies described in this document, though NOT the timetable, are also applicable to Pre-IF in grade four. A separate guide will be forthcoming for Post-IF in grades six to eight. The chart below presents an overview of the three forms of IF in order to highlight similarities and differences.

Pre-IF, IF and PIF at a Glance: A Quick Overview

July 2011	Pre-Intensive French	Intensive French	Post-Intensive French
Grade level	4 (or 3-4 with combined classes) Note: Some students could have the program for 2 consecutive years. (See below)	5 (or 4-5 with combined classes) Note: Some students could have the program for 2 consecutive years (see below). <i>(Total time may be reduced in these situations)</i>	6,7,8 (middle school) for all students not in immersion 9-10 for all students not in immersion 11-12 elective, for those students wishing to continue (students attaining Intermediate or above proficiency will also be able to access other L2 offerings within the new Blended Program)
Allocated time per week	150 minutes per week—blocked in periods of time (e.g., 3 fifty minute periods or 2 hours one week, 3 hours the following week)	Approx. 3 hours and 15 minutes per day during the concentrated term*, 150 minutes per week blocked in periods of time in alternate term *	Grades 6-8: 200 minutes per week—blocked in periods of time Grades 9 and 10 one 90 hour course per year Grades 11 and 12: one 90 hour course available per year in PIF or Blended Program offerings (depending on student's proficiency)
# classes per week	Two periods per week minimum (150 mins)*	5 days per week in concentrated term; in alternate term two periods per week minimum (150 mins)*	MS-PIF Classes preferred to be 2 or 3 periods per week (200 mins)* HS-PIF Classes are still once daily according to HS scheduling model; if school is able to maintain the 250 mins weekly & schedule in blocks, this would be preferable
NB provincial curriculum guide	NA	Approved by PCAC in 2009; updated in July 2011.	Guide will be developed
Interprovincial teachers guide containing unit plans	Grade 4 Pre-IF Guide Note: For combined grade 3-4 classes teachers will need to differentiate instruction	Grade 5 IF Guide Grade 4-5 IF Guide for combined classes	PIF Guide for MS PIF Guide for grades 9-11 is ready as of June 2011 Development of grade 12 units will start in July 2011
Compacted curriculum support	Not necessary	Document for grade 5 Document for 4-5 combined	Not necessary

documents		classes (posted on portal and contained in annexes of IF Guide)	
NBED Portal Space https://portal.nbed.nb.ca	Under teachers, learning resources and elementary	Under teachers, learning resources and elementary	Under teachers, learning resources and middle school or high school.
Report Cards	Grade 4 report card now includes a section for Pre-Intensive French (overall grade; strands do not show) For students in grade 3 in combined 3-4 classes, there is a grade 3 report card with Pre-IF	Two streams of report cards to be used by all grade 5 teachers: IF1 if the homeroom has the 300 hour block Sept-Jan and IF2 if the 300 hour block is Feb-June There is also a grade 4 IF report card for use with grade 4 students in combined 4-5 IF classes.	Report card needs to be changed for classes implementing Post Intensive French; this will only happen after the implementation of a new provincial data management system.
	Pre-Intensive French	Intensive French	Post-Intensive French
SEPs	Are available; programs can be modified or individualized according to student needs. Learning goals should be set for oral, reading, and writing	Are available; programs can be modified or individualized according to student needs. Learning goals should be set for oral, reading, and writing	Are available; programs can be modified or individualized according to student needs. Learning goals should be set for oral, reading, and writing
Number of skills addressed per lesson	Oral and reading or oral and writing (Note: Oral may be contextualization for reading or writing in same period)	Oral, reading and writing daily	Oral and Reading or Oral and writing (Note: Oral may be contextualization for reading or writing in same period)
Characteristics of Oral	7 steps	7 steps	5 steps at MS (+ 2 if needed) only for new or difficult structures 5 steps at HS (+ 2 if needed) only for new structures
Characteristics of Reading	Class will normally spend two weeks on a book; each story (or informative text) will be exploited at least twice with a different intention each time	Class will normally spend about one week exploiting a reading text (first, second, third, and sometimes fourth reading with different intentions and a post reading activity)	MS-PIF Class will spend one to two weeks on a book; each text (or chapter/section) will be exploited twice with different intentions each time HS-PIF Reading will correspond with units of instruction (approximately one month-5 weeks per unit). Each text will be exploited at least two times.
Characteristics of Writing	Must happen weekly Must provide a model	Must happen daily Must provide a model Focus for mapping of writing is in NB curriculum guide	MS – must provide a model; should happen weekly HS- working towards independent writing, model will become an outline or other type of organizer -Number of text genres will increase
Classroom Routines & frequency	Daily routine Message about once a week	Daily routine and daily message	MS- daily routine led by students; message approximately once every

			2-3 weeks HS – no message unless activity is prepared by students
Mur de mots (always in full sentences)	A necessary feature; sentences must be authentic, short and simple, highlighting new word.	A necessary feature in 4-5 and 5 IF; sentences must be authentic, short and simple, highlighting new word.	MS – used for new or difficult words. Students consult for writing HS – Still a helpful practice at this level; may be done using the interactive white board
Mur de sons	A necessary feature of IF, typically there is focus on one sound for two weeks	A necessary feature of IF, typically there is focus on one sound per week	MS- contains only sounds with which students have difficulty; used to assist in writing correctly HS – sound work will happen only if the need presents itself



Appendices

Appendix A: Can-Do Statements

MOI ET MA FAMILLE PROCHE ET ÉLOIGNÉE

Me and My Immediate and Extended Family

Nom : _____

Oral-Oral (Speaking and Listening)	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide
	1. Je peux comprendre les questions à propos de moi. <i>I can understand questions about me.</i>			
	2. Je peux dire quelques phrases à propos de moi. <i>I can say a few simple sentences about myself.</i>			
	3. Je peux décrire mes traits physiques. <i>I can talk about my physical characteristics.</i>			
	4. Je peux répondre aux questions concernant ma famille. <i>I can answer questions about my family.</i>			
	5. Je peux dire en quelques phrases qui fait partie de ma famille. <i>I can talk about who is in my family.</i>			
	6. Je peux répondre aux questions concernant ma vie familiale. <i>I can answer questions about my family life.</i>			
	7. Je peux parler de ma routine à la maison. <i>I can talk about my daily routine.</i>			
	8. Je peux dire mon adresse. <i>I can say my address.</i>			
	9. Je peux dire mon numéro de téléphone. <i>I can say my phone number.</i>			
	10. Je peux décrire où j'habite. <i>I can describe where I live.</i>			
	11. Je peux comprendre une histoire à propos d'une famille. <i>I can understand a story about a family.</i>			
	12. Je peux décrire les pièces de ma maison. <i>I can describe a few rooms in my house.</i>			
	13. Je peux distinguer entre les traits physiques et les qualités morales d'une personne. <i>I can tell the difference between physical and personality traits.</i>			
	14. Je peux demander le numéro de téléphone des élèves de la classe. <i>I can ask others for their phone number.</i>			
	15. Je peux comparer les âges des membres de ma famille. <i>I can compare the ages of my family members.</i>			
	16. Je peux dire si j'ai des frères ou des sœurs. <i>I can say whether I have brothers or sisters.</i>			
	17. Je peux demander le nom de quelqu'un. <i>I can ask someone his or her name.</i>			
	18. Je peux comprendre quelqu'un qui parle à propos de leur nom, leur âge et où il habite. <i>I can understand when somebody talks about his or her age, name and where he or she lives.</i>			

					Nom : _____
	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide	
Lecture-Reading (Reading and Viewing)	19. Je peux lire une petite histoire à propos d'une famille. <i>I can read a short story about a family.</i>				
	20. Je peux lire et comprendre des noms familiers et des mots. <i>I can read and understand familiar names and words.</i>				
	21. Je peux lire et comprendre des phrases très simples. <i>I can read and understand simple sentences.</i>				

					Nom : _____
	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide	
Écriture-Writing (Writing and Representing)	22. Je peux écrire mes traits physiques. <i>I can write about my physical traits.</i>				
	23. Je peux écrire quelques phrases à propos de moi-même. <i>I can write a few sentences about myself.</i>				
	24. Je peux écrire à propos de ma famille. <i>I can write about my family.</i>				
	25. Je peux écrire une petite histoire à propos d'une famille. <i>I can write a story about a family.</i>				
	26. Je peux écrire à propos d'où j'habite. <i>I can write about where I live.</i>				
	27. Je peux écrire à propos des traits physiques des membres de ma famille. <i>I can write about the physical characteristics of my family.</i>				
	28. Je peux écrire à propos d'une maison de rêve pour ma famille. <i>I can write about a dream home for my family</i>				



MON ALIMENTATION

My eating habits

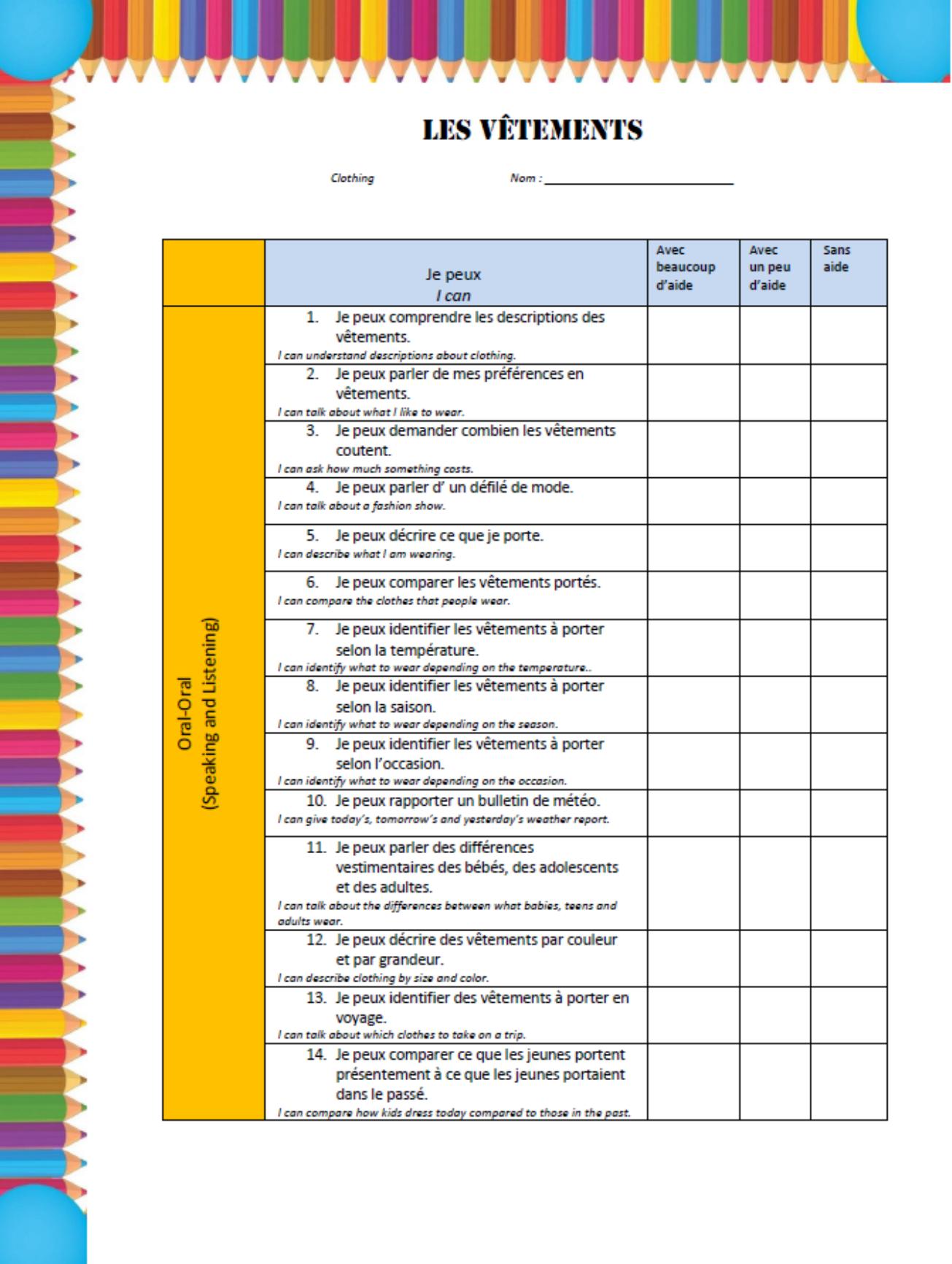
Nom : _____

	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide
Orale-Oral (Speaking and Listening)	1. Je peux commander un repas ou un breuvage dans un restaurant. <i>I can ask for a meal or a drink in a restaurant.</i>			
	2. Je peux demander le prix de quelque chose. <i>I can ask how much something costs.</i>			
	3. Je peux parler de ce que j'aime ou ce que je n'aime pas manger. <i>I can talk about what I like and what I do not like to eat.</i>			
	4. Je peux lire de courtes descriptions à propos de l'alimentation. <i>I can read short descriptions that talk about eating habits.</i>			
	5. Je peux comparer un aliment nutritif avec un aliment non-nutritif. <i>I can compare nutritious food to non-nutritious food.</i>			
	6. Je peux demander à mes amis de classe ce qu'ils aiment manger au déjeuner, au dîner et au souper. <i>I can ask my classmates what they like to eat for breakfast, lunch, and dinner/supper.</i>			
	7. Je peux commander poliment un repas. <i>I can politely ask for a meal.</i>			
	8. Je peux lire le menu ou une carte. <i>I can read a menu.</i>			
	9. Je peux commander pour une autre personne. <i>I can order for someone else.</i>			
	10. Je peux demander à mon ami de classe ce qu'elle/il aime manger. <i>I can ask my classmates what he or she likes to eat.</i>			

October 17, 2013

					Nom : _____
	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide	
Lecture-Reading (Reading and Viewing)	11. Je peux associer des phrases avec des images. <i>I can match sentences with pictures.</i>				
	12. Je peux lire une histoire à propos de l'alimentation. <i>I can read a story about eating habits.</i>				
	13. Je peux faire et compléter un sondage en relation avec les habitudes alimentaires. <i>I can make and complete a survey about eating habits.</i>				
	14. Je peux lire un court dialogue. <i>I can read a short dialogue.</i>				
Écriture-Writing (Writing and Representing)	15. Je peux écrire une recette. <i>I can write a recipe.</i>				
	16. Je peux écrire à propos d'un repas spécial que je mange en famille. <i>I can write about a special meal that my family eats.</i>				
	17. Je peux écrire à propos de ce que j'aime ou que je n'aime pas manger. <i>I can write about what I like and what I do not like to eat.</i>				
	18. Je peux écrire un menu ou une carte. <i>I can write a menu.</i>				

October 17, 2013



LES VÊTEMENTS

Clothing

Nom : _____

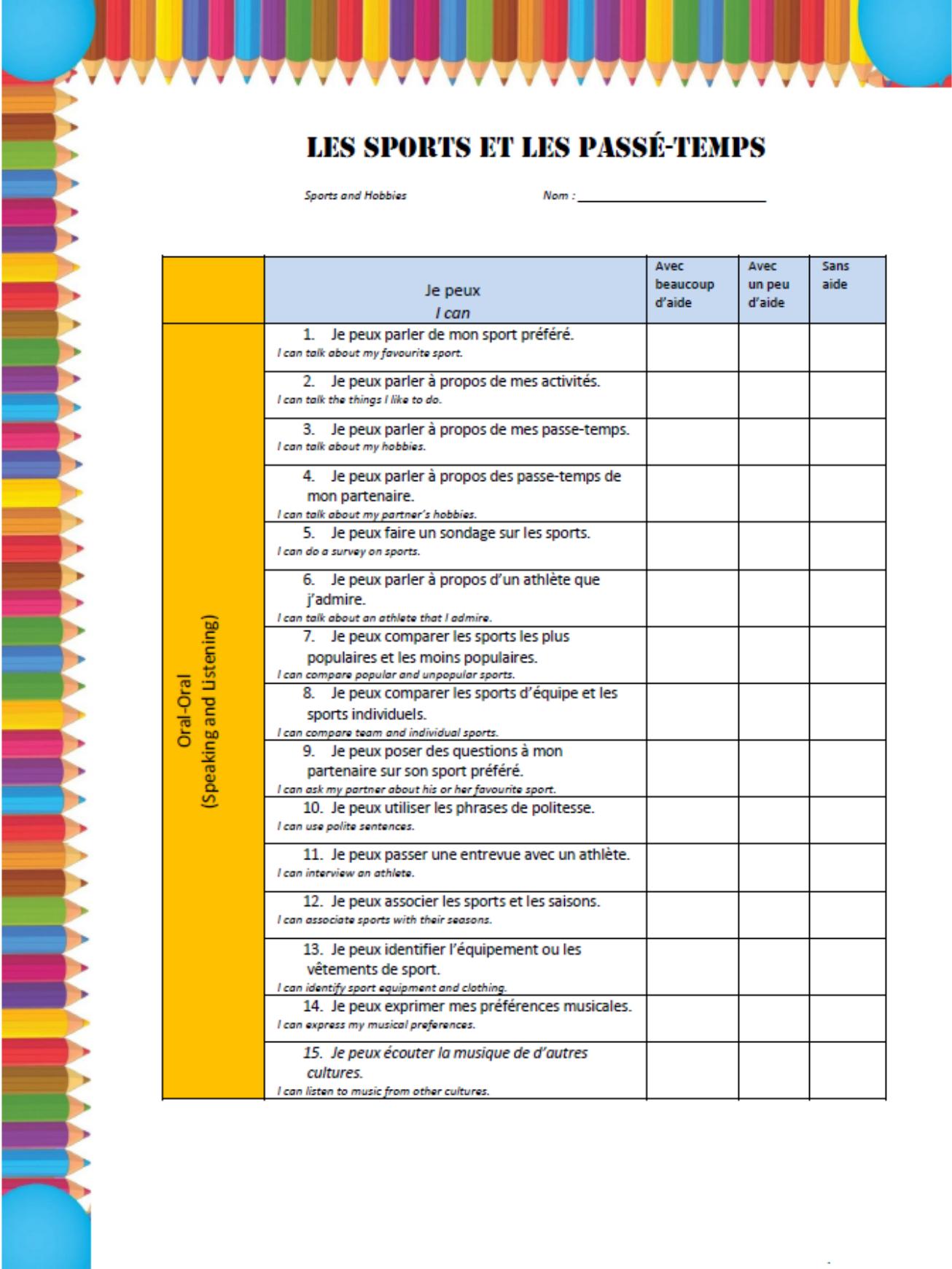
	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide
Oral-Oral (Speaking and Listening)	1. Je peux comprendre les descriptions des vêtements. <i>I can understand descriptions about clothing.</i>			
	2. Je peux parler de mes préférences en vêtements. <i>I can talk about what I like to wear.</i>			
	3. Je peux demander combien les vêtements coutent. <i>I can ask how much something costs.</i>			
	4. Je peux parler d'un défilé de mode. <i>I can talk about a fashion show.</i>			
	5. Je peux décrire ce que je porte. <i>I can describe what I am wearing.</i>			
	6. Je peux comparer les vêtements portés. <i>I can compare the clothes that people wear.</i>			
	7. Je peux identifier les vêtements à porter selon la température. <i>I can identify what to wear depending on the temperature..</i>			
	8. Je peux identifier les vêtements à porter selon la saison. <i>I can identify what to wear depending on the season.</i>			
	9. Je peux identifier les vêtements à porter selon l'occasion. <i>I can identify what to wear depending on the occasion.</i>			
	10. Je peux rapporter un bulletin de météo. <i>I can give today's, tomorrow's and yesterday's weather report.</i>			
	11. Je peux parler des différences vestimentaires des bébés, des adolescents et des adultes. <i>I can talk about the differences between what babies, teens and adults wear.</i>			
	12. Je peux décrire des vêtements par couleur et par grandeur. <i>I can describe clothing by size and color.</i>			
	13. Je peux identifier des vêtements à porter en voyage. <i>I can talk about which clothes to take on a trip.</i>			
	14. Je peux comparer ce que les jeunes portent présentement à ce que les jeunes portaient dans le passé. <i>I can compare how kids dress today compared to those in the past.</i>			



Nom : _____

	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans d'aide
Lecture-Reading (Reading and Viewing)	15. Je peux associer des phrases avec des images <i>I can match pictures with descriptions.</i>			
	16. Je peux lire un texte simple à propos des vêtements. <i>I can read a simple text about clothing.</i>			
	17. Je peux lire un texte à propos d'un défilé de mode selon la saison. <i>I can read about a fashion show.</i>			
	18. Je peux lire un bulletin de météo. <i>I can read today's, tomorrow's and yesterday's weather.</i>			
	19. Je peux lire un sondage à propos des vêtements. <i>I can read a survey about clothing.</i>			

	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide
Écriture-Writing (Writing and Representing)	20. Je peux écrire des phrases simples à propos des vêtements. <i>I can write a few simple sentences about clothes.</i>			
	21. Je peux écrire une courte description de ce qu'un ami porte à l'école. <i>I can write a short description about what a friend wears to school.</i>			
	22. Je peux décrire des vêtements. <i>I can describe clothing.</i>			
	23. Je peux décrire un défilé de mode <i>I can describe a fashion show.</i>			
	24. Je peux décrire ce que je porte. <i>I can write about what I am wearing.</i>			
	25. Je peux écrire un court texte en comparant des vêtements portés. <i>I can write and compare the clothes that people wear.</i>			
	26. Je peux écrire un bulletin de météo. <i>I can write today's, tomorrow's and yesterday's weather.</i>			
	27. Je peux écrire un sondage à propos des vêtements. <i>I can write a survey about clothing.</i>			



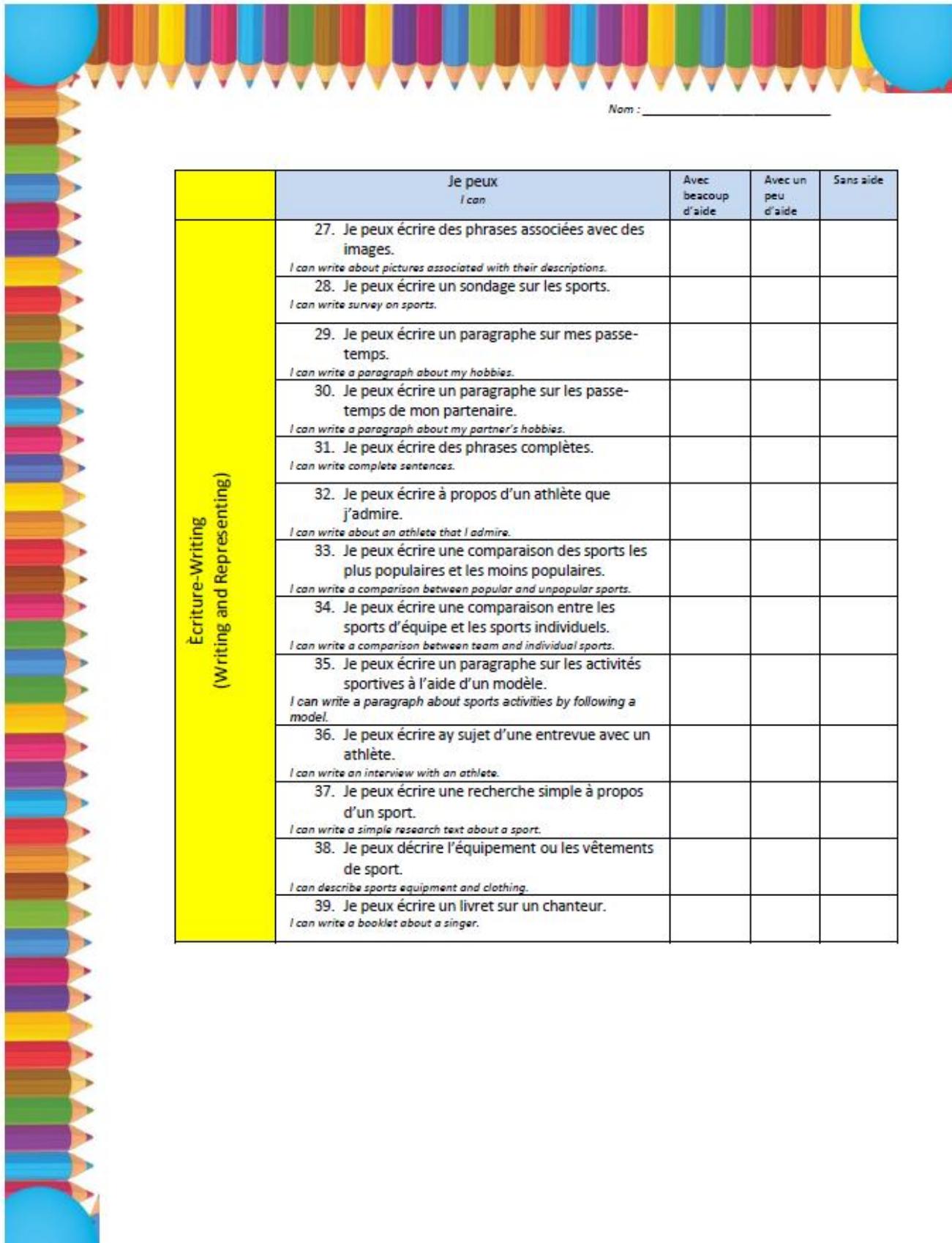
LES SPORTS ET LES PASSÉ-TEMPS

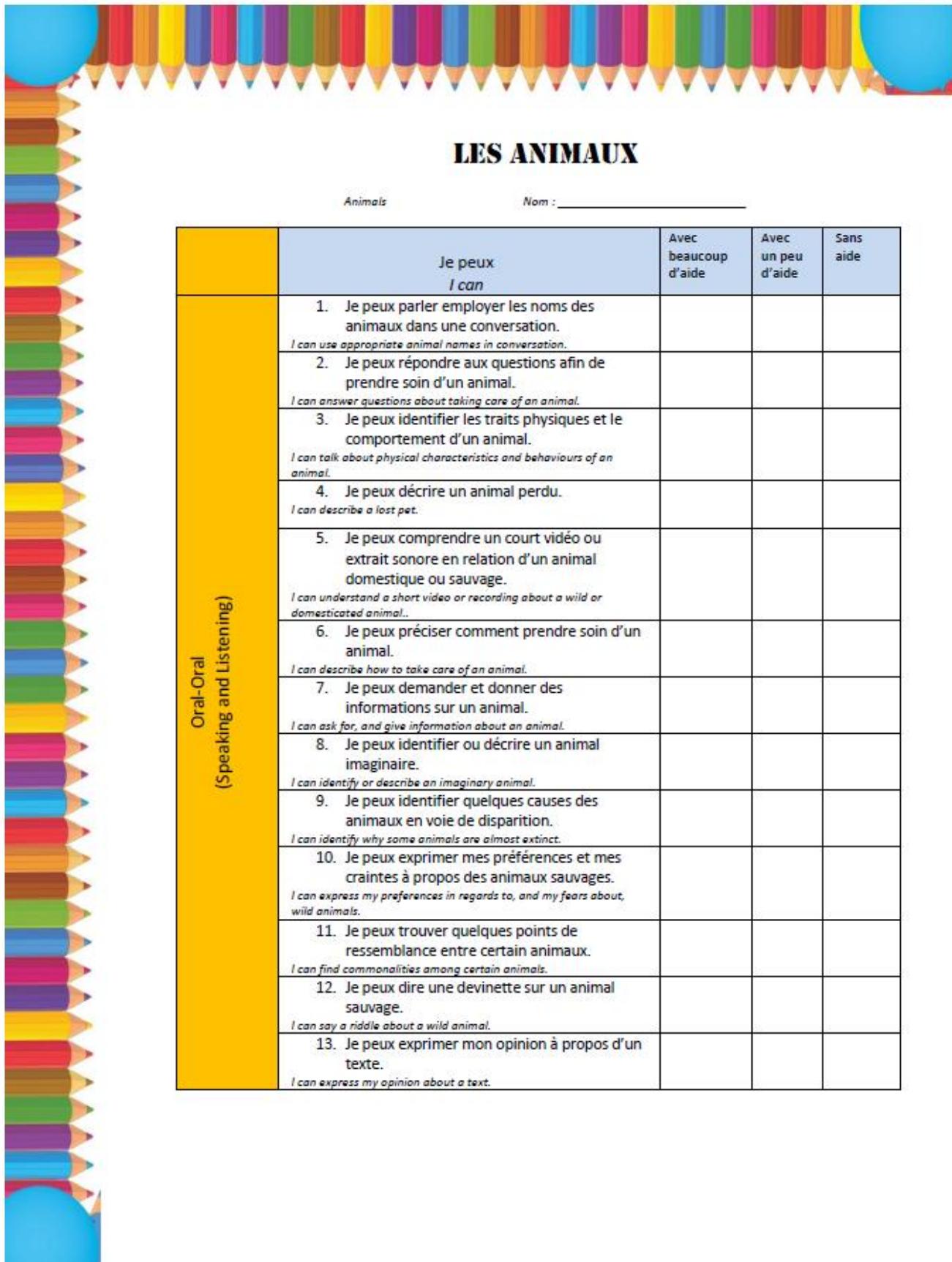
Sports and Hobbies

Nom : _____

	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide
Oral-Oral (Speaking and listening)	1. Je peux parler de mon sport préféré. <i>I can talk about my favourite sport.</i>			
	2. Je peux parler à propos de mes activités. <i>I can talk the things I like to do.</i>			
	3. Je peux parler à propos de mes passe-temps. <i>I can talk about my hobbies.</i>			
	4. Je peux parler à propos des passe-temps de mon partenaire. <i>I can talk about my partner's hobbies.</i>			
	5. Je peux faire un sondage sur les sports. <i>I can do a survey on sports.</i>			
	6. Je peux parler à propos d'un athlète que j'admire. <i>I can talk about an athlete that I admire.</i>			
	7. Je peux comparer les sports les plus populaires et les moins populaires. <i>I can compare popular and unpopular sports.</i>			
	8. Je peux comparer les sports d'équipe et les sports individuels. <i>I can compare team and individual sports.</i>			
	9. Je peux poser des questions à mon partenaire sur son sport préféré. <i>I can ask my partner about his or her favourite sport.</i>			
	10. Je peux utiliser les phrases de politesse. <i>I can use polite sentences.</i>			
	11. Je peux passer une entrevue avec un athlète. <i>I can interview an athlete.</i>			
	12. Je peux associer les sports et les saisons. <i>I can associate sports with their seasons.</i>			
	13. Je peux identifier l'équipement ou les vêtements de sport. <i>I can identify sport equipment and clothing.</i>			
	14. Je peux exprimer mes préférences musicales. <i>I can express my musical preferences.</i>			
	15. Je peux écouter la musique de d'autres cultures. <i>I can listen to music from other cultures.</i>			

 <i>Nom : _____</i>				
	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans d'aide
Lecture-Reading (Reading and Viewing)	16. Je peux lire un sondage sur les sports. <i>I can read a survey on sports.</i>			
	17. Je peux lire un paragraphe sur mes passe-temps. <i>I can read a paragraph about my hobbies.</i>			
	18. Je peux lire un paragraphe sur les passe-temps de mon partenaire. <i>I can read a paragraph about my partner's hobbies.</i>			
	19. Je peux lire sur les comparaisons des sports les plus populaires et les moins populaires. <i>I can read comparisons between popular and unpopular sports.</i>			
	20. Je peux lire sur les comparaisons des sports d'équipe et des sports individuels. <i>I can read comparisons between team and individual sports.</i>			
	21. Je peux lire une entrevue d'un athlète. <i>I can read an interview with an athlete.</i>			
	22. Je peux lire à propos des liens entre les sports et les saisons. <i>I can read about seasonal sports.</i>			
	23. Je peux lire à propos de l'équipement ou des vêtements de sports. <i>I can read about sport equipment and clothing.</i>			
	24. Je peux comprendre des énoncés ou des mots sur des affiches ou des enseignes publiques. <i>I can read expressions and words on posters and public signs.</i>			
	25. Je peux lire un livret sur les choix des chanteurs. <i>I can read a booklet about singers and their choices.</i>			
26. Je peux lire un article sur les sports. <i>I can read an article about a sport.</i>				

 <i>Nom : _____</i>				
	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide
Écriture-Writing <i>(Writing and Representing)</i>	27. Je peux écrire des phrases associées avec des images. <i>I can write about pictures associated with their descriptions.</i>			
	28. Je peux écrire un sondage sur les sports. <i>I can write survey on sports.</i>			
	29. Je peux écrire un paragraphe sur mes passe-temps. <i>I can write a paragraph about my hobbies.</i>			
	30. Je peux écrire un paragraphe sur les passe-temps de mon partenaire. <i>I can write a paragraph about my partner's hobbies.</i>			
	31. Je peux écrire des phrases complètes. <i>I can write complete sentences.</i>			
	32. Je peux écrire à propos d'un athlète que j'admire. <i>I can write about an athlete that I admire.</i>			
	33. Je peux écrire une comparaison des sports les plus populaires et les moins populaires. <i>I can write a comparison between popular and unpopular sports.</i>			
	34. Je peux écrire une comparaison entre les sports d'équipe et les sports individuels. <i>I can write a comparison between team and individual sports.</i>			
	35. Je peux écrire un paragraphe sur les activités sportives à l'aide d'un modèle. <i>I can write a paragraph about sports activities by following a model.</i>			
	36. Je peux écrire ay sujet d'une entrevue avec un athlète. <i>I can write an interview with an athlete.</i>			
	37. Je peux écrire une recherche simple à propos d'un sport. <i>I can write a simple research text about a sport.</i>			
	38. Je peux décrire l'équipement ou les vêtements de sport. <i>I can describe sports equipment and clothing.</i>			
	39. Je peux écrire un livret sur un chanteur. <i>I can write a booklet about a singer.</i>			



LES ANIMAUX

Animals

Nom : _____

Oral-Oral (Speaking and Listening)	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide
	1. Je peux parler employer les noms des animaux dans une conversation. <i>I can use appropriate animal names in conversation.</i>			
	2. Je peux répondre aux questions afin de prendre soin d'un animal. <i>I can answer questions about taking care of an animal.</i>			
	3. Je peux identifier les traits physiques et le comportement d'un animal. <i>I can talk about physical characteristics and behaviours of an animal.</i>			
	4. Je peux décrire un animal perdu. <i>I can describe a lost pet.</i>			
	5. Je peux comprendre un court vidéo ou extrait sonore en relation d'un animal domestique ou sauvage. <i>I can understand a short video or recording about a wild or domesticated animal..</i>			
	6. Je peux préciser comment prendre soin d'un animal. <i>I can describe how to take care of an animal.</i>			
	7. Je peux demander et donner des informations sur un animal. <i>I can ask for, and give information about an animal.</i>			
	8. Je peux identifier ou décrire un animal imaginaire. <i>I can identify or describe an imaginary animal.</i>			
	9. Je peux identifier quelques causes des animaux en voie de disparition. <i>I can identify why some animals are almost extinct.</i>			
	10. Je peux exprimer mes préférences et mes craintes à propos des animaux sauvages. <i>I can express my preferences in regards to, and my fears about, wild animals.</i>			
	11. Je peux trouver quelques points de ressemblance entre certains animaux. <i>I can find commonalities among certain animals.</i>			
	12. Je peux dire une devinette sur un animal sauvage. <i>I can say a riddle about a wild animal.</i>			
	13. Je peux exprimer mon opinion à propos d'un texte. <i>I can express my opinion about a text.</i>			



Nom : _____

	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide
Lecture-Reading (Reading and Viewing)	14. Je peux lire des textes à propos des animaux. <i>I can read a text about animals.</i>			
	15. Je peux lire à propos des traits physiques et du comportement d'un animal. <i>I can read about physical characteristics and behaviours of an animal.</i>			
	16. Je peux lire une histoire courte à propos des traits physiques et du comportement d'un animal. <i>I can read a short story about physical characteristics and behaviours of an animal.</i>			
	17. Je peux lire une affiche d'un animal perdu. <i>I can read a poster about a lost pet.</i>			
	18. Je peux lire des histoires illustrées sur mes animaux préférés. <i>I can read illustrated stories about my favorite animals.</i>			
	19. Je peux lire des informations sur un animal. <i>I can read information about an animal.</i>			
	20. Je peux lire à propos d'un animal imaginaire. <i>I can read about an imaginary animal.</i>			
	21. Je peux lire à propos des causes des animaux en voie d'extinction. <i>I can read about why some animals are almost extinct.</i>			
	22. Je peux lire une devinette sur un animal sauvage. <i>I can read a riddle about a wild animal.</i>			
	23. Je peux lire un texte simple sur un animal. <i>I can read a simple text about an animal.</i>			
	24. Je peux lire une recherche simple sur un animal. <i>I can read a simple research text about an animal.</i>			

Nom : _____				
Écriture-Writing (Writing and Representing)	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide
	25. Je peux décrire les traits physiques et le comportement d'un animal. <i>I can write about the physical characteristics and behaviours of an animal.</i>			
	26. Je peux écrire une courte histoire en décrivant les traits physiques et le comportement d'un animal. <i>I can write a short story describing the physical characteristics and behaviours of an animal.</i>			
	27. Je peux décrire un animal perdu. <i>I can write a description about a lost pet.</i>			
	28. Je peux écrire des histoires illustrées sur mes animaux préférés. <i>I can write illustrated stories about my favourite animals.</i>			
	29. Je peux écrire des renseignements sur un animal. <i>I can write information about an animal.</i>			
	30. Je peux décrire un animal imaginaire. <i>I can write about an imaginary animal.</i>			
	31. Je peux écrire une devinette sur un animal sauvage. <i>I can write a riddle about a wild animal.</i>			
	32. Je peux écrire un texte sur un animal. <i>I can write a text about an animal.</i>			
33. Je peux faire une recherche sur un animal. <i>I can research an animal.</i>				



LES VOYAGES

Travel

Nom : _____

	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide
Oral-Oral (Speaking and Listening)	1. Je peux demander des directives. <i>I can ask for directions.</i>			
	2. Je peux donner des directives. <i>I can give directions.</i>			
	3. Je peux raconter un événement du passé. <i>I can talk about something I did in the past.</i>			
	4. Je peux exprimer mes préférences de voyage. <i>I can express my travel preferences.</i>			
	5. Je peux faire un remue-méningue des endroits à visiter. <i>I can brainstorm places to visit.</i>			
	6. Je peux faire un dépliant touristique. <i>I can make a tourist brochure.</i>			
	7. Je peux présenter un itinéraire de voyage. <i>I can present a travel itinerary.</i>			

	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide
Lecture-Reading (Reading and Viewing)	8. Je peux lire des directives. <i>I can read directions.</i>			
	9. Je peux lire à propos d'un événement du passé. <i>I can read about something I did in the past.</i>			
	10. Je peux lire des préférences de voyage. <i>I can read about travel preferences.</i>			
	11. Je peux lire un dépliant touristique. <i>I can read a tourist brochure.</i>			
	12. Je peux lire un itinéraire de voyage. <i>I can read a travel itinerary.</i>			

October 17, 2013

					Nom : _____
Écriture-Writing (Writing and Representing)	Je peux <i>I can</i>		Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide
	13. Je peux écrire des directives. <i>I can write directions.</i>				
	14. Je peux écrire à propos d'un évènement du passé. <i>I can write about something I did in the past.</i>				
	15. Je peux écrire mes préférences de voyage. <i>I can write about my travel preferences.</i>				
	16. Je peux écrire un dépliant touristique. <i>I can write a travel brochure.</i>				
	17. Je peux écrire mes expériences de voyage du passé. <i>I can write about my past travel experiences.</i>				
	18. Je peux écrire à propos de mes futurs voyages. <i>I can write about my future travels.</i>				
	19. Je peux écrire un itinéraire de voyage. <i>I can write a travel itinerary.</i>				

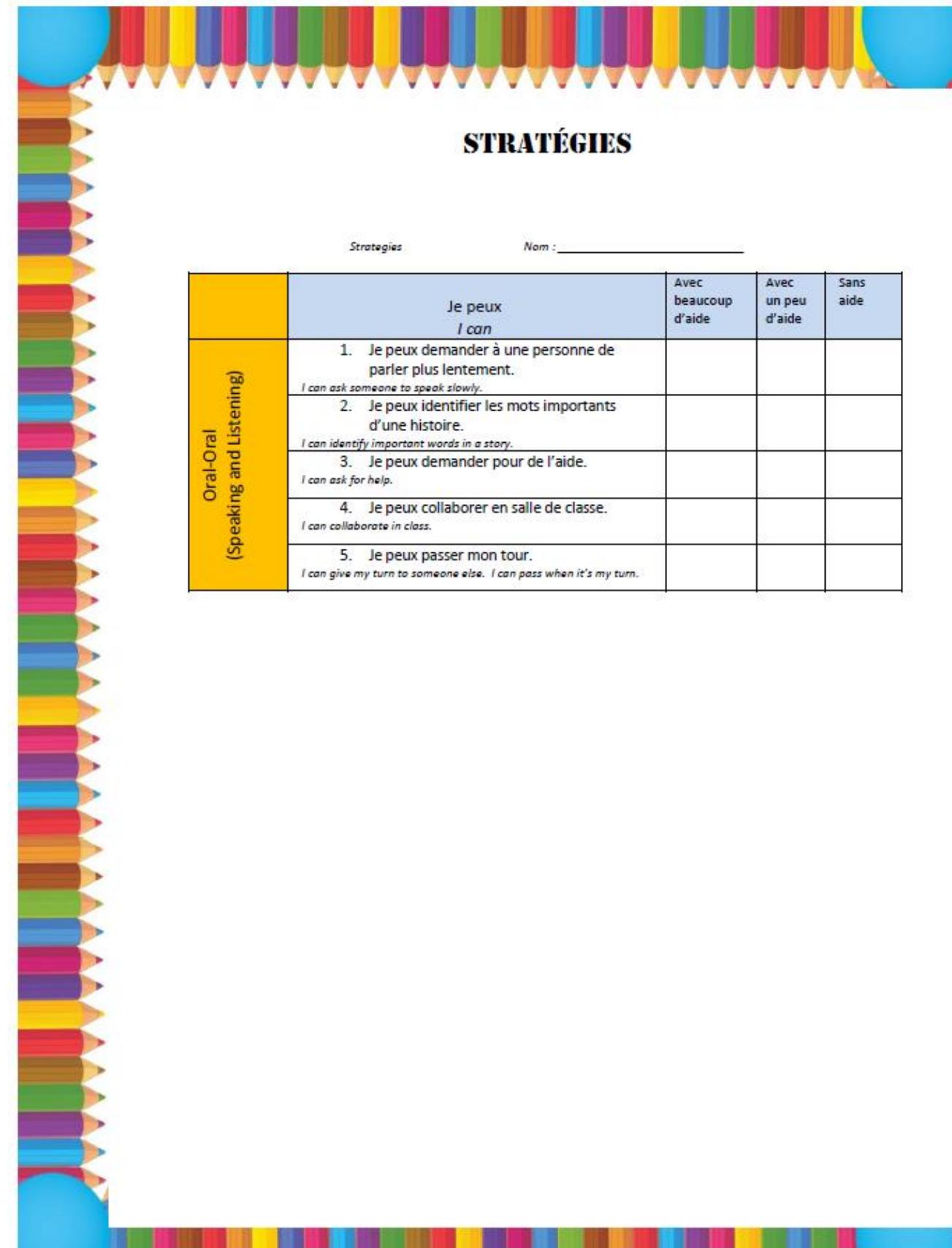
October 17, 2013

STRATÉGIES

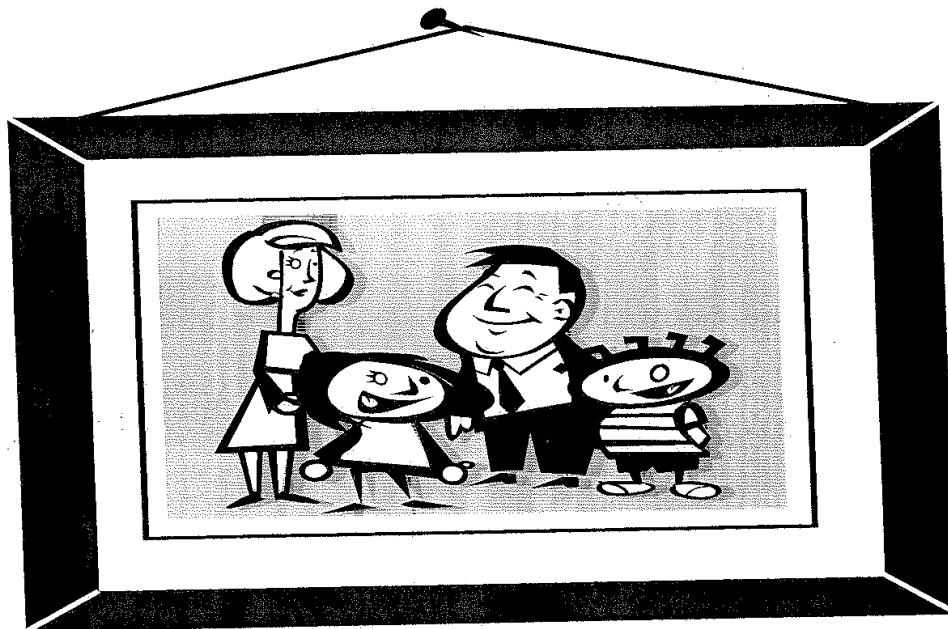
Strategies

Nom : _____

	Je peux <i>I can</i>	Avec beaucoup d'aide	Avec un peu d'aide	Sans aide
Oral-Oral (Speaking and Listening)	1. Je peux demander à une personne de parler plus lentement. <i>I can ask someone to speak slowly.</i>			
	2. Je peux identifier les mots importants d'une histoire. <i>I can identify important words in a story.</i>			
	3. Je peux demander pour de l'aide. <i>I can ask for help.</i>			
	4. Je peux collaborer en salle de classe. <i>I can collaborate in class.</i>			
	5. Je peux passer mon tour. <i>I can give my turn to someone else. I can pass when it's my turn.</i>			



Appendix B: Sample Student Language Passport for Intensive French



My Passport / Mon Passeport

Name/ Nom : _____

School/École: _____

Age/Age: _____

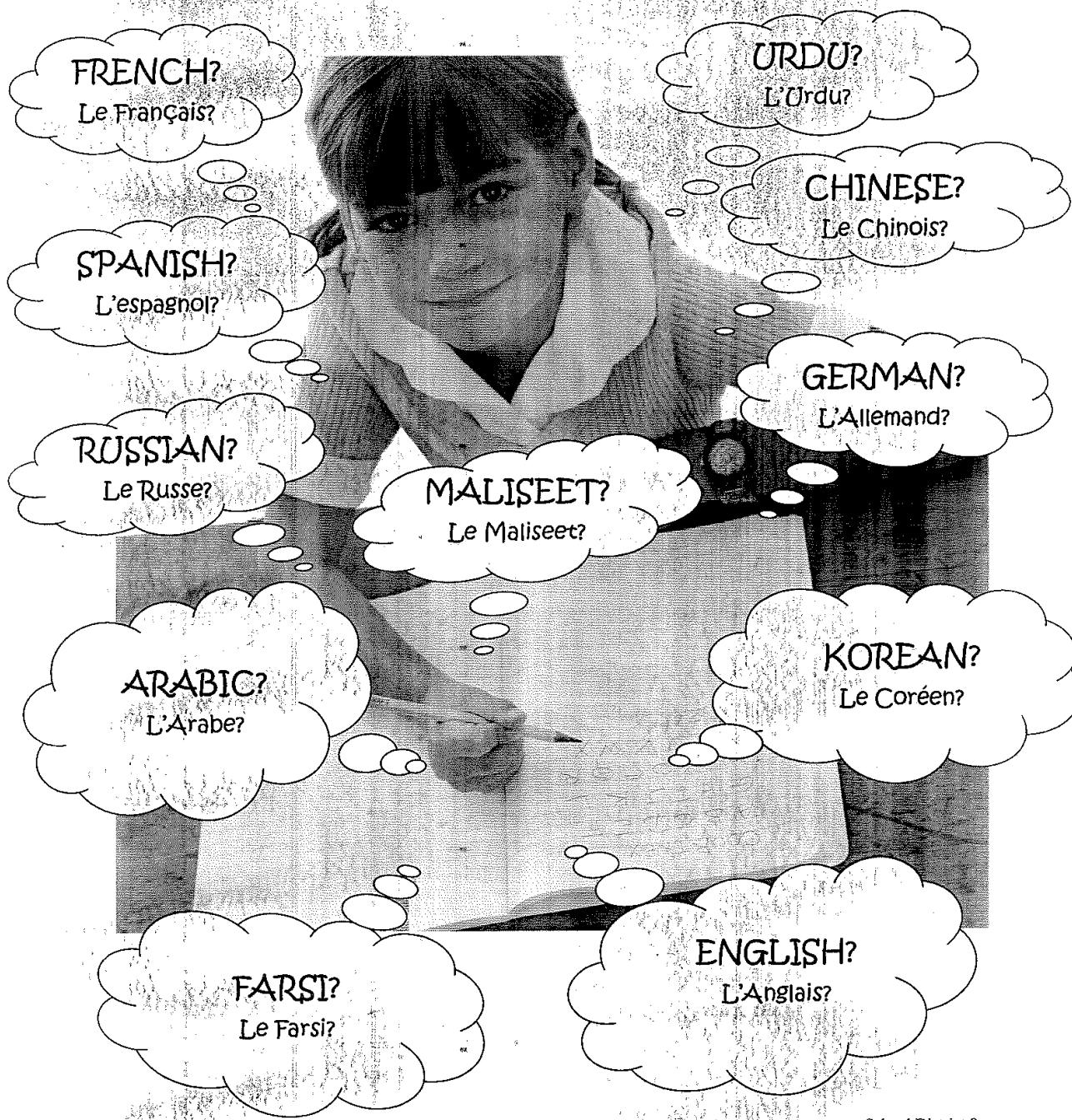
THIS LANGUAGE IS FOR YOU/ Ce passeport est pour toi

- To keep a record of your progress in learning languages/ Pour suivre ton progrès dans l'apprentissage des langues;
- To record how you learn languages/Pour enregistrer ta façon d'apprendre les langues;
- To keep some examples of work you've done in languages/Pour garder quelques échantillons des travaux que tu as fait dans les langues;
- To show which languages you know/Pour montrer quelles sont les langues que tu connais;
- To show what you know and can do in languages/Pour montrer ce que tu sais et peux faire dans les langues;

My Passport/Mon Passeport

School District 8
September 2010

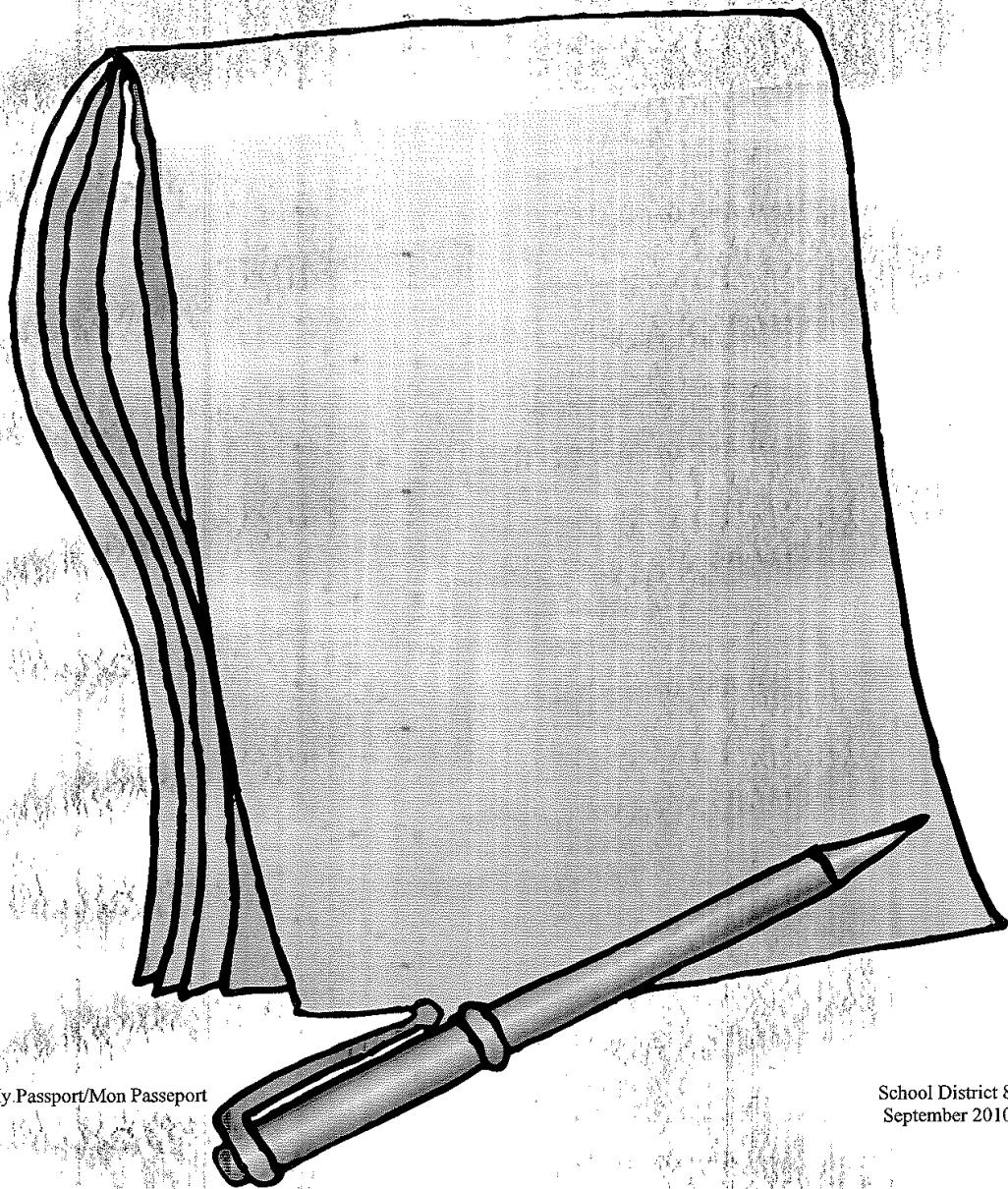
LANGUAGES I KNOW! Les langues que je connais



My Passport/Mon Passeport

School District 8
September 2010

THINGS I NOTICE ABOUT LANGUAGE AND CULTURE/ Ce que je remarque à propos des langues et des cultures



My Passport/Mon Passeport

School District 8
September 2010

I learn several words or phrases in a given time/J'apprends quelques mots ou phrases à un temps donné.

I use a game or rhyme to help me remember words/J'ai un jeu ou une comptine pour m'aider à me souvenir des mots.

HOW I LEARN LANGUAGES/ Comment j'apprends les langues

Things I like doing in language lessons/Les choses que j'aime faire dans les cours de langue :

I say words to a rap or a beat/Je dis des mots dans un rap ou un rythme de musique.

Things I am good at/Les choses que je fais bien:

I practice new words by saying them under my breath/Je pratique de nouveaux mots en les disant à voix basse.

Things I find difficult/Les choses que je trouve difficiles:

I work with a friend to make up a role play or sketch/Je travaille avec un ami pour faire un jeu de rôle ou une scénnette.

I learn best when/J' apprends mieux lorsque:

I can record myself to hear whether my pronunciation is good/Je peux enregistrer ma voix pour entendre si ma prononciation est bonne.

I ask someone to speak more slowly/Je demande à quelqu'un de parler plus lentement.

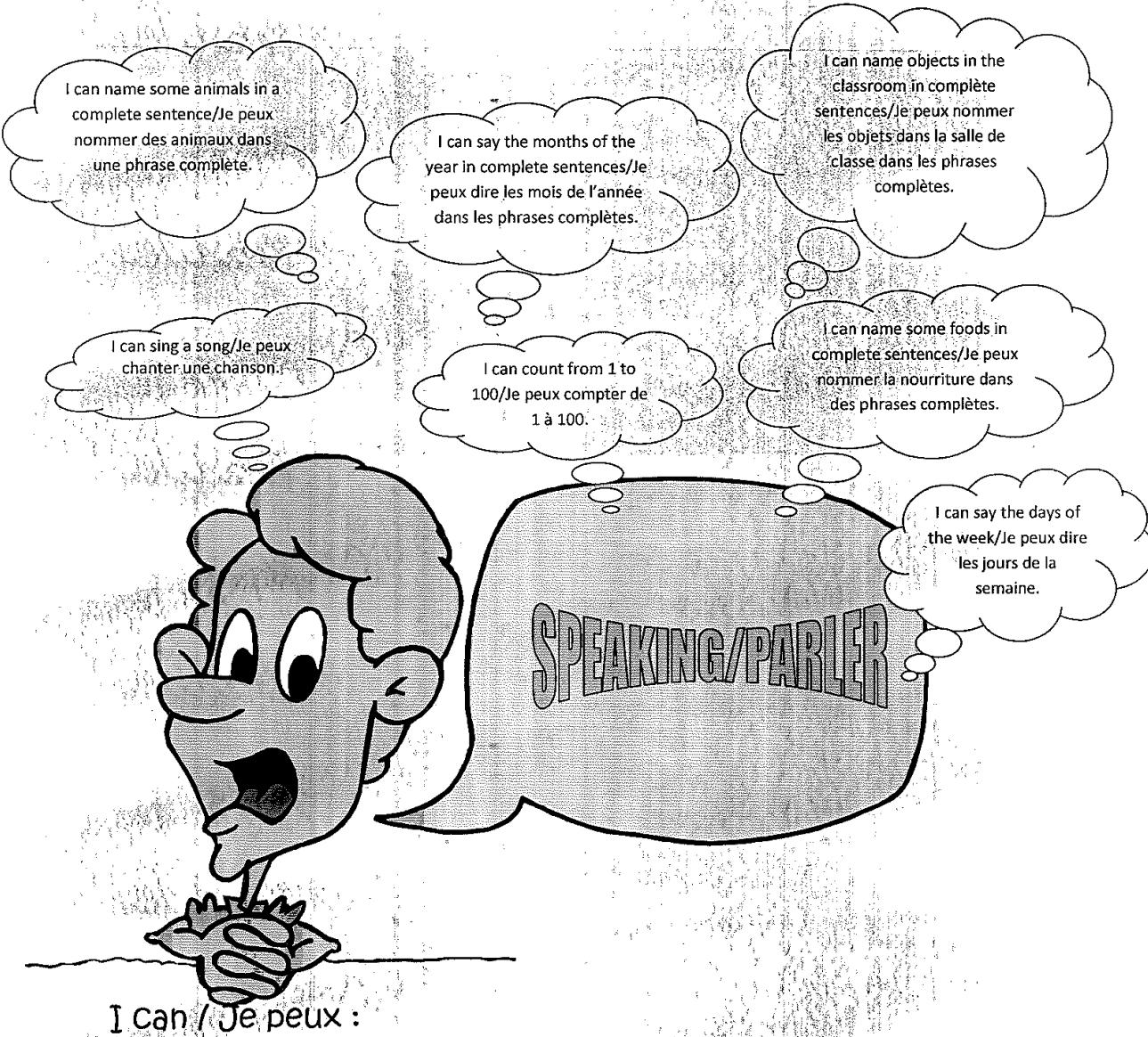
I think of something funny to remind me of a word/Je peux penser à quelque chose de drôle pour me rappeler d'un mot.

I use gesture or mime to show I understand/J'utilise les gestes ou la mime pour montrer que je comprends

I look at the face of the person speaking to me and listen attentively/Je peux regarder le visage de la personne qui me parle et écouter attentivement.

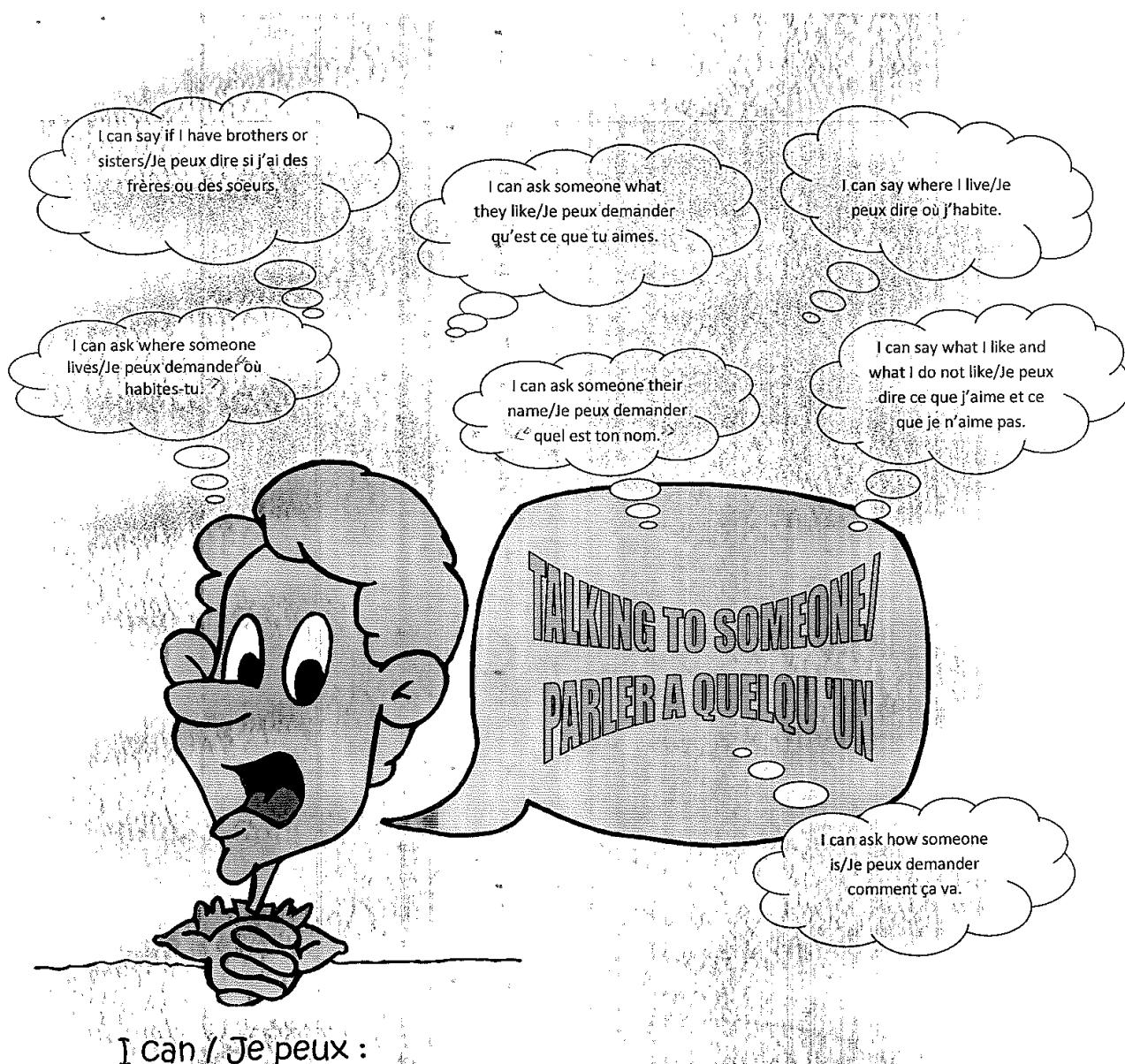
My Passport/Mon Passeport

School District 8
September 2010

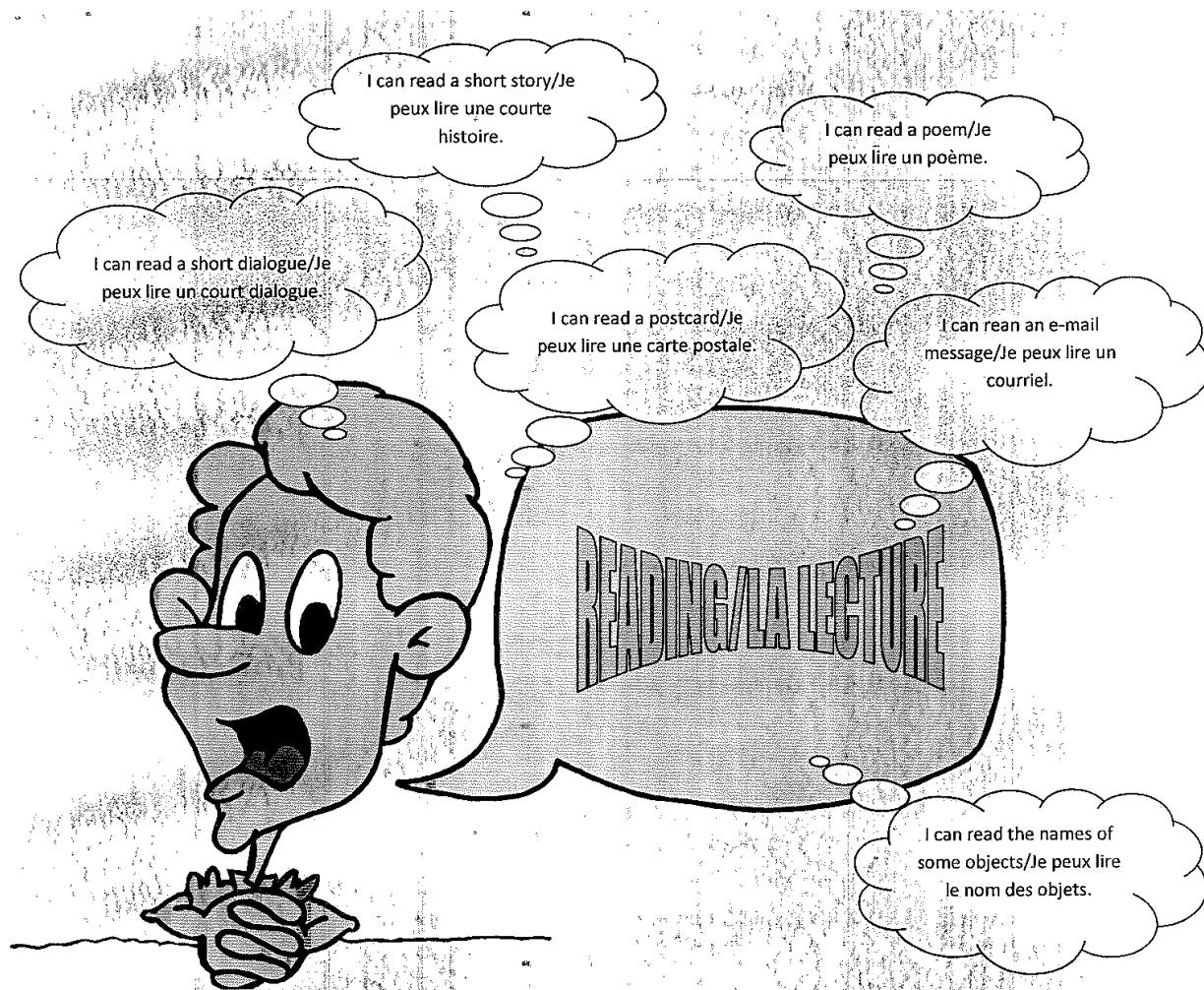


My Passport/Mon Passeport

School District 8
September 2010



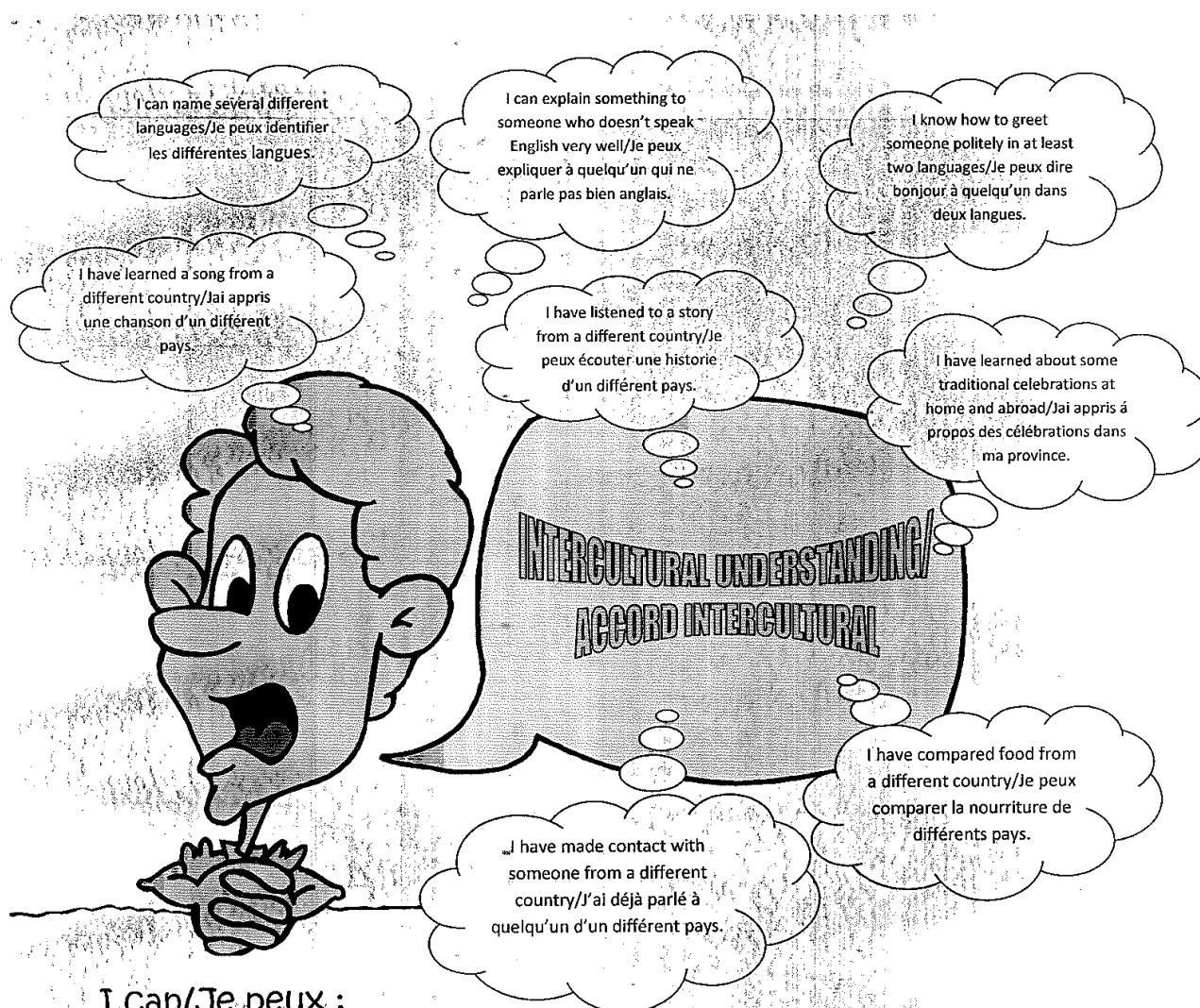
I Can / Je peux :



I Can / Je peux :

My Passport/Mon Passeport

School District 8
September 2010



I Can/Je peux :

My Passport/Mon Passeport

School District 8
September 2010

Appendix C: New Brunswick Middle School Scale

Summary of Ratings

Jr. Novice Low

Oral production is limited to occasional isolated words or expressions that are cognates of English words.

Jr. Novice Mid

Able to operate in a very limited capacity within very predictable areas of need. Vocabulary is limited to that necessary to express basic courtesy formulae and identify components in several of the following subject areas: basic objects, colors, clothing, numbers, family members, food, months, time, weather, weekdays, and year. Speech is limited to phrases rather than complete sentences and frequently marked by long pauses.

Jr. Novice High

Able to satisfy immediate needs using learned utterances. There are some emerging signs of spontaneity and flexibility. There is a slight increase in utterance length but long pauses still occur. Comprehension is often limited enough to inhibit normal conversation. Is sometimes but not consistently able to produce simple original sentences.

Jr. Basic Low

Able to satisfy basic survival needs and minimum courtesy requirements. In areas of immediate need or on very familiar topics, can ask and answer simple questions. Misunderstandings may still arise due to limited comprehension.

Jr. Basic Mid

Able to show some spontaneity in language production and to initiate and sustain simple dialogue. Vocabulary permits discussion of topics beyond survival needs.

Jr. Basic High

Able to show considerable spontaneity in language production and to initiate and sustain general conversation. Developing flexibility in a range of circumstances beyond immediate survival needs. Ability to describe and give precise information is limited to present tense.

Jr. Intermediate

Able to satisfy routine school requirements and communicate in a limited manner on concrete topics relating to particular interests and special fields of competence. Can handle with confidence most social situations including some facility in handling complications or difficulties arising from these. Can narrate, describe, and explain in present, past or future time, although errors still occur. Speaking performance shows a high degree of fluency and ease of speech.

Jr. Intermediate Plus

Able to satisfy most routine school requirements and to communicate on most concrete topics relating to particular interests and special fields of competence. Generally quite adept in using circumlocution. Can usually give supported opinions or respond to hypothetical situations, but responses are often fractured and limited to simple sentences.

Advanced

Able to speak the language with sufficient structural accuracy and vocabulary to participate effectively in most formal and informal conversations on practical, social and professional topics. Can discuss particular interests, special fields of competence, current events and societal problems effectively supporting opinions in a thorough manner. Can respond to hypothetical situations and discussions of abstract concepts. Vocabulary is extensive and groping for words is rare.

Appendix D: Additional Documents Related to Oral language

Rubrique d'évaluation hebdomadaire pour l'oral

- ED** **Message n'est pas du tout clair** : ne fait pas de sens et utilise beaucoup de mots anglais.
- AD-** **Message est compris** : mais répond en phrases incomplètes avec quelques mots anglais et il y a des erreurs dans la structure de phrase.
- AD+** **Message approprié** : fait du sens, peu d'erreurs dans la prononciation et quelques erreurs dans la structure.
- SP-** **Message transmis va au-delà des attentes** : Vocabulaire riche et détaillé, bonne structure de phrase et aucun mots anglais.

Nom de l'élève	Date	Date	Date	Date	Date

Appendix E: Additional Documents Related to Reading and Viewing

Fiche de planification du livre intitulé :

1^{ère} exploitation

LA PRÉ-LECTURE	
Contextualisation (sans le livre)	<p>Thème de la discussion :</p> <p>Questions à poser pour faire le lien avec le vécu des élèves :</p> <p>Mots nouveaux <i>essentiels</i> à faire ressortir :</p>
Anticipation (avec le livre) P note les prédictions importantes	<p>Questions de prédictions :</p>
LA LECTURE	
Intention de lecture : Compréhension globale et retour sur les prédictions	<p>Type de lecture : Lecture #1 est faite par P ou par des élèves forts</p> <p>Questions de compréhension (sens global) – en s'inspirant de la taxonomie de Bloom :</p> <p>Après la lecture du texte, en classe, il s'agira de faire un retour, oralement, sur les prédictions du début.</p>

2^e exploitation

LA PRÉ-LECTURE	
Brève récapitulation	<p>Questions à poser pour réviser le contenu du texte :</p>
LA LECTURE	
Intention de lecture : Forme langagièrre à faire observer	<p>Phénomène langagier à faire observer (par exemple, l'accord du verbe avec le sujet, le pluriel de certains noms ou adjectifs, les liaisons qui causent problème, les homophones, etc.) :</p>

3^e exploitation

LA PRÉ-LECTURE	
Brève récapitulation	Questions à poser pour réviser le contenu du texte :
LA LECTURE	
Intention de lecture : Forme langagière à faire observer	Phénomène langagier à faire observer :

4^e exploitation

LA PRÉ-LECTURE	
Brève récapitulation	Questions à poser pour réviser le contenu du texte :
LA LECTURE	
Intention de lecture : Forme langagière à faire observer	Phénomène langagier à faire observer :

LA POST-LECTURE	
Activité	Suggestion d'une activité, orale ou écrite, afin d'élargir la lecture, d'ouvrir sur autre chose :

Fiche de planification du livre intitulé : L’Halloween chez les jumeaux**1^{ère} exploitation**

LA PRÉ-LECTURE	
Contextualisation (sans le livre)	<p>Thème de la discussion : L’Halloween</p> <p>Questions à poser pour faire le lien avec le vécu des élèves : Est-ce que tu aimes l’Halloween? Pourquoi? Comment te déguises-tu cette année? Quoi d’autres fais-tu à l’Halloween? Est-ce que tu aimes découper des citrouilles? Avec qui découpes-tu des citrouilles? Est-ce que tu penses que c’est facile ou difficile de découper des citrouilles?</p> <p>Mots nouveaux essentiels à faire ressortir : citrouille, déguise, découper</p>
Anticipation (avec le livre) P note les prédictions importantes	<p>Questions de prédiction :</p> <p>p.<u>3</u> Pourquoi penses-tu que la petite fille est déguisée? Aimes-tu son costume? Est-ce qu’il y a quelqu’un dans la classe qui va se déguiser en clown? (<i>ressortir le mot clown</i>)</p> <p>p.<u>4</u> Aimes-tu son costume? (<i>ressortir le mot pirate</i>) Qui penses-tu est le plus âgé? La petite fille ou le petit garçon? Le même âge? (<i>faire voter la classe</i>) Qu’est-ce qui se passe s’ils ont le même âge? (<i>ressortir le mot jumeau</i>) Connais-tu des jumeaux ou des jumelles?</p> <p>p.<u>8</u> Quelle saison/fête est-ce que c’est? Pourquoi penses-tu cela? Qui est dans la photo? Sont-ils tristes ou contents? Que vont-ils faire avec les citrouilles?</p>
LA LECTURE	
Intention de lecture : Compréhension globale et retour sur les prédictions	<p>Type de lecture : Lecture #1 est faite par P</p> <p>Questions de compréhension (sens global) – en s’inspirant de la taxonomie de Bloom :</p> <p>Comment s’appelle le garçon? Comment s’appelle la fille? Qui est le plus âgé, Sarah ou David? Comment le sais-tu?</p> <p>Quelle est ta citrouille préférée? Quelle est l’expression de la citrouille de Sarah? De David?</p> <p>Après la lecture du texte, en classe, il s’agira de faire un retour, oralement, sur les prédictions du début.</p> <p>Qui a dit que c’était l’Halloween? Avait-il raison?</p> <p>Qui avait prédit que c’était des jumeaux? Avait-il raison? Qu’est-ce que papa a amené à la maison? Combien de citrouille a-t-il acheté? Qui avait prédit qu’ils allaient découper des citrouilles?</p> <p>Type de lecture : Lecture chorale & lecture chorale avec la classe divisée en 5 groupes (narrateur, maman, papa, Sarah, David)</p>

2^e exploitation

LA PRÉ-LECTURE	
Brève récapitulation	Questions à poser pour réviser le contenu du texte : Quelles sont les personnages dans ce livre? Que font-ils? Est-ce que tu aimes découper des citrouilles? Quelles sortes d'expressions est-ce que tu aimes découper? Faites-vous ça pour célébrer l'Halloween chez vous ou avez-vous une différente manière de célébrer?
LA LECTURE	
Intention de lecture : Forme langagière à faire observer	Phénomène langagier à faire observer (par exemple, l'accord du verbe avec le sujet, le pluriel de certains noms ou adjectifs, les liaisons qui causent problème, les homophones, etc.) : Trouver les sons « ou » dans le texte. Venir les encercler sur l'acétate. **Mettre une grande importance sur lire avec expression. Modéliser et pratiquer ensemble

3^e exploitation

LA PRÉ-LECTURE	
Brève récapitulation	Questions à poser pour réviser le contenu du texte : Voir 2 ^e exploitation comme exemple
LA LECTURE	
Intention de lecture : Forme langagière à faire observer	Phénomène langagier à faire observer : Identifier les lettres muettes en les entourant d'un fantôme, puisque c'est l'Halloween! (acétate)

4^e exploitation

LA PRÉ-LECTURE	
Brève récapitulation	Questions à poser pour réviser le contenu du texte : Voir 2 ^e exploitation comme exemple
LA LECTURE	
Intention de lecture : Forme	Phénomène langagier à faire observer : Évaluation- Lecture en dyades En même temps que les élèves se lisent le livre en dyade, P écoute à quelques élèves lire individuellement. Continuer à faire ceci pendant qu'ils travaillent sur leur activité

langagière à faire observer	de post-lecture.
-----------------------------	------------------

LA POST-LECTURE

Activité	<p>Suggestion d'une activité, orale ou écrite, afin d'élargir la lecture, d'ouvrir sur autre chose :</p> <p>-Après avoir lu le livre, porter attention aux pages 12 a 15. Demander aux élèves de décrire les citrouilles de Sarah et David. Ex. <i>La citrouille de Sarah a des gros yeux et une grande bouche. Elle est fâchée (ou elle est effrayante). La citrouille de David a des gros yeux ronds et une bouche ronde. Elle est surprise.</i></p> <p>-Demander aux élèves d'imaginer qu'ils vont découper leur propre citrouille et a quoi elle va ressembler. Partager oralement a quoi elle ressemble. Écrire mon modèle avec l'input des élèves.</p> <p>Exemple du modèle du professeur :</p> <p style="text-align: center;">Ma citrouille</p> <p>Voici ma citrouille. Elle a des gros yeux en triangle. Elle a un petit nez en triangle aussi. Ma citrouille a une grande bouche avec 3 dents pointues. Ma citrouille est effrayante.</p> <p>-Chaque élève doit faire un dessin de leur citrouille sur un papier séparé. Demander aux élèves de ne pas écrire leur nom sur le devant de la page.</p> <p>-Afficher tous les dessins en avant de la classe. A tour de rôle, un élève lit son paragraphe à la classe. A partir des informations lues, les autres élèves essaient de déterminer de quel dessin il s'agit.</p> <p>-Évaluation de l'écrit et de la lecture de leur propre texte.</p>
-----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Appendix E: Additional Documents Related to Reading and Viewing

Rubric: Reading

Nom de l'élève	SP	AD+	AD-	ED+	ED-
	<p>Reads familiar words without hesitation;</p> <p>Can sound out <u>most</u> unfamiliar words;</p> <p>Understands <u>most</u> of the text;</p> <p>Can retell <u>many</u> details.</p>	<p>Reads <u>most</u> familiar words without hesitation;</p> <p>Can sound out <u>some</u> unfamiliar words;</p> <p>Understands <u>general</u> meaning of text;</p> <p>Can retell <u>some</u> details.</p>	<p>Reads <u>many</u> familiar words;</p> <p>Can sound out <u>some</u> unfamiliar words;</p> <p>Understands <u>general</u> meaning of text;</p> <p>Can retell <u>few</u> details.</p>	<p>Has <u>considerable difficulty</u> reading words;</p> <p>Has <u>considerable difficulty</u> reading unfamiliar words;</p> <p><u>Considerable difficulty</u> understanding text;</p> <p><u>Can't</u> retell details.</p>	<p>Is <u>unable</u> to read most words;</p> <p>Is <u>unable</u> to read unfamiliar words;</p> <p>Has <u>difficulty understanding</u> text;</p> <p><u>Can't</u> retell details.</p>
Nom de l'élève	SP	AD+	AD-	ED+	ED-
	<p>Reads familiar words without hesitation;</p> <p>Can sound out <u>most</u> unfamiliar words;</p> <p>Understands <u>most</u> of the text;</p> <p>Can retell <u>many</u> details.</p>	<p>Reads <u>most</u> familiar words without hesitation;</p> <p>Can sound out <u>some</u> unfamiliar words;</p> <p>Understands <u>general</u> meaning of text;</p> <p>Can retell <u>some</u> details.</p>	<p>Reads <u>many</u> familiar words;</p> <p>Can sound out <u>some</u> unfamiliar words;</p> <p>Understands <u>general</u> meaning of text;</p> <p>Can retell <u>few</u> details.</p>	<p>Has <u>considerable difficulty</u> reading words;</p> <p>Has <u>considerable difficulty</u> reading unfamiliar words;</p> <p><u>Considerable difficulty</u> understanding text;</p> <p><u>Can't</u> retell details.</p>	<p>Is <u>unable</u> to read most words;</p> <p>Is <u>unable</u> to read unfamiliar words;</p> <p>Has <u>difficulty understanding</u> text;</p> <p><u>Can't</u> retell details.</p>
Nom de l'élève	SP	AD+	AD-	ED+	ED-
	<p>Reads familiar words without hesitation;</p> <p>Can sound out <u>most</u> unfamiliar words;</p> <p>Understands <u>most</u> of the text;</p> <p>Can retell <u>many</u> details.</p>	<p>Reads <u>most</u> familiar words without hesitation;</p> <p>Can sound out <u>some</u> unfamiliar words;</p> <p>Understands <u>general</u> meaning of text;</p> <p>Can retell <u>some</u> details.</p>	<p>Reads <u>many</u> familiar words;</p> <p>Can sound out <u>some</u> unfamiliar words;</p> <p>Understands <u>general</u> meaning of text;</p> <p>Can retell <u>few</u> details.</p>	<p>Has <u>considerable difficulty</u> reading words;</p> <p>Has <u>considerable difficulty</u> reading unfamiliar words;</p> <p><u>Considerable difficulty</u> understanding text;</p> <p><u>Can't</u> retell details.</p>	<p>Is <u>unable</u> to read most words;</p> <p>Is <u>unable</u> to read unfamiliar words;</p> <p>Has <u>difficulty understanding</u> text;</p> <p><u>Can't</u> retell details.</p>

Example of Rubric for Reading Skills (to be used after completing a text)

- 1 – Cannot do.
 - 2 – Can do with difficulty.
 - 3 – Can do with some hesitations or misunderstandings.
 - 4 – Can do without hesitation.
 - 5 – Can do with confidence, adding many details where appropriate.

Reading Log

Title of Book	Date	Comments

Appendix F: Additional Documents Related to Writing and Representing

Writing Evaluation

Content

- Include a series of ideas/information or events related to a topic/subject
- Include some details to begin to develop or expand on a topic; may have some “gaps” in information

Organization

- Use a few liaison words or phrases to connect ideas
- Present ideas/information or events in a sequence that may be followed easily
- Use liaison words and phrases, and pronouns and tense sequence acceptably for the age level
- Present ideas generally in one paragraph
- Demonstrate at least two of the three concepts of beginning, middle and ending in the writing

Sentence Structure and Composition

- Demonstrate some risk-taking, but sentences are generally short and detached
- Adapt, with some degree of accuracy, sentences to their own personal situations

Vocabulary Choice

- Demonstrate ability to use sufficient vocabulary to express ideas adequately
- Include a few descriptive word choices

Conventions

- Use many conventions correctly (punctuation, plural/singular)
- Show few errors in spelling; some familiar words may be spelled using phonetic approximations
- Demonstrate some errors in gender and subject-verb agreements

Writing Evaluation

Nom de l'élève: _____

Writing Topic: _____

Content

SP	AD	ED (Below appropriate)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Includes a series of ideas/information or events related to a topic/subject; maintain <u>focus on the topic</u>. ○ Includes details to make the writing clearer or more interesting. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Includes some ideas/information or events related to a topic/subject. ○ Includes some details to begin to develop or expand on a topic; may have some “gaps” in information. ○ Content includes many sentences and expressions used in class. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ This particular text does maintain the topic, however, the text is very short and it jumps abruptly from one idea to another.

Organization/Sentence Structure

SP	AD	ED (Below appropriate)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Demonstrates risk taking in the creating of new sentences and expression of ideas. ○ Uses some liaison words, phrases and/or complex sentences to link ideas and create some flow to the writing. ○ Demonstrates all three concepts of beginning, middle and ending in the writing. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Demonstrates some risk-taking, but sentences are generally short and detached. ○ Uses a few liaison words and phrases, and uses pronouns and tense sequence acceptably for the age level ○ Presents ideas generally in one paragraph ○ Presents ideas/information or events in a sequence that may be followed easily ○ Demonstrates at least two or the three concepts of beginning, middle and ending in their writing 	<ul style="list-style-type: none"> ○ The sequence of the story is difficult to follow. ○ Does not include any liaison words. ○ Does not attempt to use any paragraphing. ○ Demonstrates none/or only one concept of beginning, middle and ending in their writing. ○ Most sentences are simple in nature. ex. Almost all start with « Je »

Vocabulary Choice and Conventions

SP	AD	ED (Below appropriate)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Demonstrates ability to use a variety of vocabulary words related to the topic. ○ Includes a few strong descriptive word choices. ○ Uses many conventions correctly (spelling, punctuation, capital letters, grammar, plural/singular) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Demonstrates ability to use sufficient vocabulary to express ideas adequately. ○ Includes a few descriptive word choices. ○ Uses many conventions correctly ○ Shows few errors in spelling; some familiar words may be spelled using phonetic approximations. ○ Many verbs are conjugated correctly. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vocabulary used in text is very simple. ○ Many errors in basic vocabulary. ○ End punctuation is not always in place. ○ Contains many spelling errors, including high frequency words. ○ Most verbs are not conjugated correctly. ○ Includes run-on sentences.

Appendix G: Additional Documents Relating to Classroom Environment

Mon Contrat!

I hereby sign this contract agreeing that I will speak French at all times in my classroom at Hillcrest School during Intensive French periods, with my teacher (the delightful Mme Ross), with my fantastic friends, and with my kind and helpful neighbours. This is important to me, because I know that by using French all the time in class, I will make HUGE progress this year, and also because speaking in another language is FUN!

I hereby sign my name to this contract with my parent as witness.

Signed by me:

Student's signature: _____

With my witness:

Parent's signature: _____

Date signed: _____

YOUPI! C'EST BEAU LE FRANCAIS!

Trouver ...

Nom : _____

1. Quelqu'un qui aime manger le brocoli

2. 2 Amis qui aiment manger le spaghetti

3. Quelqu'un qui n'aime pas manger la pizza

4. Quelqu'un qui adore manger la pizza

5. Quelqu'un qui déteste manger le poisson



6. 2 Amis qui aiment manger le poulet



7. Quelqu'un qui aime manger les pommes frites



8. Quelqu'un qui déteste manger les omelettes

9. Quelqu'un qui adore manger les hamburgers

10. Quelqu'un qui n'aime pas manger des sandwichs

Une auto-évaluation

JE M'APPELLE _____

	Not very much	Sometimes	Most of the time	Absolutely all of the time
Listening Do I listen and understand all the directions for the routines and work that we do in class?				
Listening Do I watch what my teacher is doing or writing whenever he/she is teaching?				
Listening Do I listen to other students ask questions or give answers?				
Listening If I don't understand something, do I listen and watch more carefully so I will know what to do when it is my turn?				
Speaking Do I participate in the songs, calendar activities and group activities?				
Speaking Do I say the words when the class or large group is repeating sentences from the teacher?				
Speaking Do I speak in French whenever I speak to my teacher?				
Speaking Do I make an effort to speak in French with other students?				
Homework Do I do my homework?				
Homework Do I watch any T.V. in French..... or explore some of the French Websites on the computer?				
Homework Do I read at home in English almost every day?				
Homework Do I remember to bring back required notices or forms ON TIME without having to be reminded?				

Respect Do I take care of myself?				
Respect Do I take care of others? (by being positive and helpful to other students)				
Respect Do I help take care of our environment/classroom?				

Appendix H: Teacher Daily Planning Template

IF Block Planning Template**Date :** _____

	Morning routine
	Message of the day
	Activities making use of new material
	Oral pre-reading
	Reading
	Post reading
	Writing
	Notes

Appendix I: New Brunswick Provincial Report Cards

(IF1 Series for “concentrated term with 300 – hour block first)

Grade 5 or Grade 4/5 combined

Student's name _____

This report card provides information about your child's achievements, work habits and behaviours. During parent-teacher-student conferences, you will gain a more in-depth understanding of your child's progress by examining work samples and discussing achievement in relationship to specific curriculum outcomes/expectations.

Teachers provide students with many opportunities to demonstrate their learning – knowledge, skills and attitudes – in each of the subject areas. These may include, but are not limited to, conferences/interviews, oral presentations, presentations using media, tests/quizzes, projects, independent activities, performance-based tasks, self-assessments and portfolios. A student's achievement in a subject is determined by considering information from such a range of sources.

Achievement Levels

OUTSTANDING PERFORMANCE

A⁺

- PRODUCES OUTSTANDING WORK AND DEMONSTRATES EXCELLENT PERFORMANCE
 - exceptional grasp of required knowledge and skills; readily applies these to new situations

Very Good Performance A

- produces consistently good work and demonstrates a high level of performance*
 - strong understanding of required knowledge and skills; applies these to new situations

Good Performance B

- produces good work and performance meets required expectations*
 - good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations

Acceptable Performance C

- produces good work at times; overall performance just meets required expectations
 - understanding of required knowledge and skills is not strong; some ability to apply these to new situations

Marginal Performance D

- produces marginal work; performance must improve to meet required expectations
 - is on the brink of understanding required knowledge and skills

Weak Performance E

- has difficulty completing assigned tasks
 - performance must improve greatly to meet required knowledge and skill levels*

NA – Not assessed at this time

Some subjects are reported by three levels of achievement. The levels of achievement are **Strong Performance, Appropriate Development, and Experiencing Difficulty**.

If your child is following an agreed upon Special Education Plan, the specific type of plan will be indicated by **ACC – Accommodation(s), MOD – Modification(s) or IND – Individualization(s)**.

Your child's achievement will be measured to the expectations of the plan.

When reporting on **personal behaviours**, teachers consider such factors as the student's ability to work cooperatively with others, find positive solutions to conflicts, show respect for the ideas and opinions of others, demonstrate responsible behaviour, be sensitive to the needs of others, and follow classroom and school procedures. When reporting student **work habits**, teachers consider such factors as the student's ability to complete classwork/homework on time and with care, organize time and materials effectively, work independently, use a variety of learning strategies, persist with a task and respond to challenges, approach new learning situations with confidence, put forth a consistent effort and participate in class and group activities.

Personal Behaviours and Work Habits are reported by
(VG) Very Good, (S) Satisfactory and (NI) Needs Improvement.

New Brunswick Provincial School Report Card: Intensive French 1

Report 1

Student's name _____

Grade _____ Absent this term _____ This year _____

School _____

Year _____

Enclosures

Achievement Levels

Outstanding	A+	produces outstanding work and demonstrates excellent performance; exceptional grasp of required knowledge and skills; readily applies these to new situations
Very Good A	B	produces consistently good work and demonstrates a high level of performance; strong understanding of required knowledge and skills; applies these to new situations
Good B	C	produces good work and performance meets required expectations; good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations
Acceptable C	D	produces good work at times; overall performance just meets required expectations; understanding of required knowledge and skills is not strong; some ability to apply these to new situations
Marginal D	E	produces marginal work; performance must improve to meet required expectations; is on the brink of understanding required knowledge and skills
Weak E		has difficulty completing assigned tasks; performance must improve greatly to meet required knowledge and skill levels
NA		not assessed at this time

ENGLISH PROGRAM	Report 1	Strengths and areas for growth/next steps
MATHEMATICS		
Number and Operations		
Patterns and Relations		
Shape and Space		
Statistics and Probability		
STRONG PERFORMANCE (SP) – STRONG UNDERSTANDING OF REQUIRED KNOWLEDGE AND SKILLS; APPLIES THESE TO NEW SITUATIONS		
Appropriate Development (AD) – good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations		
Experiencing Difficulty (ED) – additional instructional support and improvement needed to meet required knowledge and skills		
NA – Not assessed at this time	SA – See Attached	
intensive french		
ART		
Creating Art		
Responding to Art		
Music		
Making/creating music		
Responding to music		
Physical Education		
Skill development		
Attitude/cooperation		
PERSONAL BEHAVIOURS and WORK HABITS (VG) Very Good (S) Satisfactory (NI) Needs Improvement		
Politeness/consideration for others	Perseverance with activities	Completion of classwork
Self-control/appropriate behaviour	Confidence in own ability to learn	Completion of homework
Acceptance of responsibility	Pride in quality of work	Following instructions/directions
Cooperation with others	Organizational skills	Observation of school/class rules and routines

Signature of Teacher(s) _____

Date _____

Politeness/consideration for others	Perseverance with activities	Completion of classwork
Self-control/appropriate behaviour	Confidence in own ability to learn	Completion of homework
Acceptance of responsibility	Pride in quality of work	Following instructions/directions
Cooperation with others	Organizational skills	Observation of school/class rules and routines

New Brunswick Provincial School Report Card: Intensive French 1 Report 1 IF Attachment

Student's name _____ School _____ Year _____

Oral Communication

- communicates messages clearly with details; creates, with considerable accuracy, new sentences to adapt to personal situations; speaks with considerable ease and confidence; comprehends virtually all messages, including those with new elements; and requires minimal repetition or re-wording of messages
- communicates messages that can be easily understood; is able to create, with some degree of accuracy, sentences to adapt to personal situations; speaks with some ease and confidence; comprehends most messages, and virtually all with familiar language; and rarely requires repetition or re-wording of messages
- communicates messages with sentences used frequently in class; uses many sentences correctly; speaks with some hesitation; comprehends messages containing known sentences, but not those with new elements; and requires repetition or re-wording of messages
- communicates messages, using a limited number of familiar sentences; some sentences may be inaccurate or incomplete; speaks with much hesitation; comprehends many messages containing familiar language; and requires repetition of messages or regular use of gestures and images to support understanding
- is unable to communicate a clear message; tends to use words or phrases rather than complete sentences, attempts at sentences are often incomplete or inaccurate; only speaks when prompted; does not comprehend most messages; and requires use of gestures, images and other aids to support understanding

Reading (texts refer to those at the general reading level identified for the program)

- reads familiar words without hesitation, and can sound out most unfamiliar words; understands most of the text, and can retell many details
- reads most familiar words without hesitation, and can sound out some unfamiliar words; understands general meaning of text, and can retell some details
- reads many familiar words; understands general meaning of text
- has considerable difficulty reading words; and in understanding text
- is unable to read most words and has difficulty understanding text

Writing

- communicates written messages clearly and includes many relevant details; creates, with considerable accuracy, new sentences adapted to personal situations; uses conventions correctly, and errors in spelling are rare
- communicates written messages that are easily understood, and includes many personal details; adapts, with some degree of accuracy, sentences to personal situations; uses most conventions correctly with a few errors in spelling
- communicates written messages composed mainly of sentences used frequently in class; includes some personal details; many conventions are used correctly with some spelling errors
- communicates written messages using a limited number of complete sentences; some sentences may include one or more English words; includes a considerable number of errors in organization, and in use of conventions and spelling
- is unable to communicate a written message that is easily understood; uses a limited number of short sentences with many omissions of words or some words in English; includes many errors in sentence structure, organization, and use of conventions and spelling

New Brunswick Provincial School Report Card: Intensive French 1

Report 2

Student's name _____

Grade _____

Absent this term _____ This year _____

School _____

Year _____

Enclosures _____

Achievement Levels

Outstanding	A+	produces outstanding work and demonstrates excellent performance; exceptional understanding of required knowledge and skills; readily applies these to new situations
Very Good A	A	produces consistently good work and demonstrates a high level of performance; strong understanding of required knowledge and skills; applies these to new situations
Good B	B	produces good work and performance meets required expectations; good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations
Acceptable C	C	produces good work at times; overall performance just meets required expectations; basic understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations that present obvious connections
Marginal D	D	produces marginal work; performance must improve to meet required expectations; understanding of required knowledge and skills is close to acceptable; limited ability to apply these to new situations
Weak E	E	has difficulty completing assigned tasks; performance must improve greatly to meet required expectations; understanding of knowledge and skills is limited; applies these to new situations only with support
NA		not assessed at this time

ENGLISH PROGRAM	Report 1	Report 2	Strengths and areas for growth/next steps	
ENGLISH LANGUAGE ARTS				
<i>Speaking and Listening</i>				
<i>Reading and Viewing</i>				
<i>Writing and Representing</i>				
MATHEMATICS				
Number and Operations				
Patterns and Relations				
Shape and Space				
Statistics and Probability				
Science				
Knowledge of concepts				
Application of skills				
Social Studies				
KNOWLEDGE OF CONCEPTS/PROCESS SKILLS				
STRONG PERFORMANCE (SP) – STRONG UNDERSTANDING OF REQUIRED KNOWLEDGE AND SKILLS; APPLIES THESE TO NEW SITUATIONS				
Appropriate Development (AD) – good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations				
Experiencing Difficulty (ED) – additional instructional support and improvement needed to meet required knowledge and skills				
NA – Not assessed at this time	SA – See Attached			
Intensive French				
Art				
Creating art				
Responding to art				
Music				
Making/creating music				
Responding to music				
Physical Education				
Skill development				
Attitude/cooperation				
health				
Personal Development				
PERSONAL DEVELOPMENT; LIFELONG LEARNING; CAREER EXPLORATION				
PERSONAL BEHAVIOURS and WORK HABITS				
(VG) Very Good (S) Satisfactory (NI) Needs Improvement				
Politeness/consideration for others		Perseverance with activities		Completion of classwork
Self-control/appropriate behaviour		Confidence in own ability to learn		Completion of homework
Acceptance of responsibility		Pride in quality of work		Following instructions/directions
Cooperation with others		Organizational skills		Observation of school/class rules and routines

Signature of Teacher(s) _____

Date _____

New Brunswick Provincial School Report Card: Intensive French 1 Report 2 IF**Attachment**

Student's name _____ School _____ Year _____

Oral Communication

- communicates messages clearly with details; creates, with considerable accuracy, new sentences to adapt to personal situations; speaks with considerable ease and confidence; comprehends virtually all messages, including those with new elements; and requires minimal repetition or re-wording of messages
- communicates messages that can be easily understood; is able to create, with some degree of accuracy, sentences to adapt to personal situations; speaks with some ease and confidence; comprehends most messages, and virtually all with familiar language; and rarely requires repetition or re-wording of messages
- communicates messages with sentences used frequently in class; uses many sentences correctly; speaks with some hesitation; comprehends messages containing known sentences, but not those with new elements; and requires repetition or re-wording of messages
- communicates messages, using a limited number of familiar sentences; some sentences may be inaccurate or incomplete; speaks with much hesitation; comprehends many messages containing familiar language; and requires repetition of messages or regular use of gestures and images to support understanding
- is unable to communicate a clear message; tends to use words or phrases rather than complete sentences, attempts at sentences are often incomplete or inaccurate; only speaks when prompted; does not comprehend most messages; and requires use of gestures, images and other aids to support understanding

Reading (texts refer to those at the general reading level identified for the program)

- reads familiar words without hesitation, and can sound out most unfamiliar words; understands most of the text, and can retell many details
- reads most familiar words without hesitation, and can sound out some unfamiliar words; understands general meaning of text, and can retell some details
- reads many familiar words; understands general meaning of text
- has considerable difficulty reading words; and in understanding text
- is unable to read most words and has difficulty understanding text

Writing

- communicates written messages clearly and includes many relevant details; creates, with considerable accuracy, new sentences adapted to personal situations; uses conventions correctly, and errors in spelling are rare
- communicates written messages that are easily understood, and includes many personal details; adapts, with some degree of accuracy, sentences to personal situations; uses most conventions correctly with a few errors in spelling
- communicates written messages composed mainly of sentences used frequently in class; includes some personal details; many conventions are used correctly with some spelling errors
- communicates written messages using a limited number of complete sentences; some sentences may include one or more English words; includes a considerable number of errors in organization, and in use of conventions and spelling
- is unable to communicate a written message that is easily understood; uses a limited number of short sentences with many omissions of words or some words in English; includes many errors in sentence structure, organization, and use of conventions and spelling

New Brunswick Provincial School Report Card: Intensive French 1 Report 3

Student's name _____ Grade _____ Absent this term _____ This year _____
 School _____ Year _____ Enclosures _____

Achievement Levels

Outstanding	A+	produces outstanding work and demonstrates excellent performance; exceptional understanding of required knowledge and skills; readily applies these to new situations
Very Good A	A	produces consistently good work and demonstrates a high level of performance; strong understanding of required knowledge and skills; applies these to new situations
Good B	B	produces good work and performance meets required expectations; good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations
Acceptable C	C	produces good work at times; overall performance just meets required expectations; basic understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations that present obvious connections
Marginal D	D	produces marginal work; performance must improve to meet required expectations; understanding of required knowledge and skills is close to acceptable; limited ability to apply these to new situations
Weak E	E	has difficulty completing assigned tasks; performance must improve greatly to meet required expectations; understanding of knowledge and skills is limited; applies these to new situations only with support
NA		not assessed at this time

ENGLISH PROGRAM		Report 1	Report 2	Report 3	Strengths and areas for growth/next steps
ENGLISH LANGUAGE ARTS					
<i>Speaking and Listening</i>					
<i>Reading and Viewing</i>					
<i>Writing and Representing</i>					
MATHEMATICS					
Number and Operations					
Patterns and Relations					
Shape and Space					
Statistics and Probability					
Science					
Knowledge of concepts					
Application of skills					
Social Studies					
KNOWLEDGE OF CONCEPTS/PROCESS SKILLS					
STRONG PERFORMANCE (SP) – STRONG UNDERSTANDING OF REQUIRED KNOWLEDGE AND SKILLS; APPLIES THESE TO NEW SITUATIONS Appropriate Development (AD) – good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations Experiencing Difficulty (ED) – additional instructional support and improvement needed to meet required knowledge and skills NA – Not assessed at this time SA – See Attached					
intensive French					
Art					
Creating art					
Responding to art					
Music					
Making/creating music					
Responding to music					
Physical Education					
Skill development					
Attitude/cooperation					
health					
Personal Development					
PERSONAL DEVELOPMENT; LIFELONG LEARNING; CAREER EXPLORATION					
PERSONAL BEHAVIOURS and WORK HABITS (VG) Very Good (S) Satisfactory (NI) Needs Improvement					
Politeness/consideration for others		Perseverance with activities		Completion of classwork	
Self-control/appropriate behaviour		Confidence in own ability to learn		Completion of homework	
Acceptance of responsibility		Pride in quality of work		Following instructions/directions	
Cooperation with others		Organizational skills		Observation of school/class rules and routines	

New Brunswick Provincial School Report Card: Intensive French 1 Report 3 IF

Attachment

Student's name _____ School _____ Year _____

Oral Communication

- communicates messages clearly with details; creates, with considerable accuracy, new sentences to adapt to personal situations; speaks with considerable ease and confidence; comprehends virtually all messages, including those with new elements; and requires minimal repetition or re-wording of messages
- communicates messages that can be easily understood; is able to create, with some degree of accuracy, sentences to adapt to personal situations; speaks with some ease and confidence; comprehends most messages, and virtually all with familiar language; and rarely requires repetition or re-wording of messages
- communicates messages with sentences used frequently in class; uses many sentences correctly; speaks with some hesitation; comprehends messages containing known sentences, but not those with new elements; and requires repetition or re-wording of messages
- communicates messages, using a limited number of familiar sentences; some sentences may be inaccurate or incomplete; speaks with much hesitation; comprehends many messages containing familiar language; and requires repetition of messages or regular use of gestures and images to support understanding
- is unable to communicate a clear message; tends to use words or phrases rather than complete sentences, attempts at sentences are often incomplete or inaccurate; only speaks when prompted; does not comprehend most messages; and requires use of gestures, images and other aids to support understanding

Reading (texts refer to those at the general reading level identified for the program)

- reads familiar words without hesitation, and can sound out most unfamiliar words; understands most of the text, and can retell many details
- reads most familiar words without hesitation, and can sound out some unfamiliar words; understands general meaning of text, and can retell some details
- reads many familiar words; understands general meaning of text
- has considerable difficulty reading words; and in understanding text
- is unable to read most words and has difficulty understanding text

Writing

- communicates written messages clearly and includes many relevant details; creates, with considerable accuracy, new sentences adapted to personal situations; uses conventions correctly, and errors in spelling are rare
- communicates written messages that are easily understood, and includes many personal details; adapts, with some degree of accuracy, sentences to personal situations; uses most conventions correctly with a few errors in spelling
- communicates written messages composed mainly of sentences used frequently in class; includes some personal details; many conventions are used correctly with some spelling errors
- communicates written messages using a limited number of complete sentences; some sentences may include one or more English words; includes a considerable number of errors in organization, and in use of conventions and spelling
- is unable to communicate a written message that is easily understood; uses a limited number of short sentences with many omissions of words or some words in English; includes many errors in sentence structure, organization, and use of conventions and spelling

New Brunswick Provincial Report Cards (IF2 Series for “non-concentrated term with 45– hour block first)

Student's name

This report card provides information about your child's achievements, work habits and behaviours. During parent-teacher-student conferences, you will gain a more in-depth understanding of your child's progress by examining work samples and discussing achievement in relationship to specific curriculum outcomes/expectations.

Teachers provide students with many opportunities to demonstrate their learning – knowledge, skills and attitudes – in each of the subject areas. These may include, but are not limited to, conferences/interviews, oral presentations, presentations using media, tests/quizzes, projects, independent activities, performance-based tasks, self-assessments and portfolios. A student's achievement in a subject is determined by considering information from such a range of sources.

ACHIEVEMENT LEVELS**OUTSTANDING PERFORMANCE A⁺**

- PRODUCES OUTSTANDING WORK AND DEMONSTRATES EXCELLENT PERFORMANCE
- exceptional understanding of required knowledge and skills; readily applies these to new situations

Very Good Performance A

- *produces consistently good work and demonstrates a high level of performance*
- strong understanding of required knowledge and skills; applies these to new situations

Good Performance B

- *produces good work and performance meets required expectations*
- good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations

Acceptable Performance C

- produces good work at times; overall performance just meets required expectations
- basic understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations that present obvious connections

Marginal Performance D

- *produces marginal work; performance must improve to meet required expectations*
- *understanding of required knowledge and skills is close to acceptable; limited ability to apply these to new situations*

Weak Performance E

- has difficulty completing assigned tasks; performance must improve greatly to meet required expectations
- understanding of knowledge and skills is limited; applies these to new situations only with support

NA – not assessed at this time

Some subjects are reported by three levels of achievement. The levels of achievement are

Strong Performance, Appropriate Development, and Experiencing Difficulty.

If your child is following an agreed upon Special Education Plan, the specific type of planning will be indicated by **ACC – Accommodation(s), MOD – Modification(s) or IND – Individualization(s).**

Your child's achievement will be measured to the expectations of the plan.

When reporting **personal behaviour**, teachers consider such factors as the student's ability to work cooperatively with others, find positive solutions to conflicts, show respect for the ideas and opinions of others, demonstrate responsible behaviour, be sensitive to the needs of others, and follow classroom and school procedures. When reporting student **work habits**, teachers consider such factors as the student's ability to complete classwork/homework on time and with care, organize time and materials effectively, work independently, use a variety of learning strategies, persist with a task and respond to challenges, approach new learning situations with confidence, put forth a consistent effort and participate in class and group activities.

Personal Behaviours and Work Habits are reported by
(VG) Very Good, (S) Satisfactory and (NI) Needs Improvement.

New Brunswick Provincial School Report Card: Intensive French 2**Report****1**

Student's name _____ Grade _____ Absent this term _____ This year _____
 School _____ Year _____ Enclosures _____

Achievement Levels

Outstanding	A+	produces outstanding work and demonstrates excellent performance; exceptional understanding of required knowledge and skills; readily applies these to new situations
Very Good A		produces consistently good work and demonstrates a high level of performance; strong understanding of required knowledge and skills; applies these to new situations
Good B		produces good work and performance meets required expectations; good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations
Acceptable C		produces good work at times; overall performance just meets required expectations; basic understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations that present obvious connections
Marginal D		produces marginal work; performance must improve to meet required expectations; understanding of required knowledge and skills is close to acceptable; limited ability to apply these to new situations
Weak E		has difficulty completing assigned tasks; performance must improve greatly to meet required expectations; understanding of knowledge and skills is limited; applies these to new situations only with support
NA		not assessed at this time

ENGLISH PROGRAM ENGLISH LANGUAGE ARTS <i>Speaking and Listening</i> <i>Reading and Viewing</i> <i>Writing and Representing</i> MATHEMATICS Number and Operations Patterns and Relations Shape and Space Statistics and Probability Science Knowledge of concepts Application of skills Social Studies KNOWLEDGE OF CONCEPTS/PROCESS SKILLS	Report 1	Strengths and areas for growth/next steps																																				
STRONG PERFORMANCE (SP) – STRONG UNDERSTANDING OF REQUIRED KNOWLEDGE AND SKILLS; APPLIES THESE TO NEW SITUATIONS																																						
Appropriate Development (AD) – good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations																																						
Experiencing Difficulty (ED) – additional instructional support and improvement needed to meet required knowledge and skills																																						
NA – Not assessed at this time SA – See Attached																																						
<table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Intensive french</td> <td style="width: 33%;"></td> <td style="width: 33%;"></td> </tr> <tr> <td>Art</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Creating art</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Responding to art</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Music</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Making/creating music</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Responding to music</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Physical Education</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Skill development</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Attitude/cooperation</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>health</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Personal Development</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>			Intensive french			Art			Creating art			Responding to art			Music			Making/creating music			Responding to music			Physical Education			Skill development			Attitude/cooperation			health			Personal Development		
Intensive french																																						
Art																																						
Creating art																																						
Responding to art																																						
Music																																						
Making/creating music																																						
Responding to music																																						
Physical Education																																						
Skill development																																						
Attitude/cooperation																																						
health																																						
Personal Development																																						
PERSONAL DEVELOPMENT; LIFELONG LEARNING; CAREER EXPLORATION		Signature of Teacher(s) _____ Date _____																																				
PERSONAL BEHAVIOURS and WORK HABITS (VG) Very Good (S) Satisfactory (NI) Needs Improvement																																						
Politeness/consideration for others		Perseverance with activities		Completion of classwork																																		
Self-control/appropriate behaviour		Confidence in own ability to learn		Completion of homework																																		
Acceptance of responsibility		Pride in quality of work		Following instructions/directions																																		
Cooperation with others		Organizational skills		Observation of school/class rules and routines																																		

New Brunswick Provincial School Report Card: Intensive French 2 Report 1 IF**Attachment**

Student's name _____ School _____ Year _____

Oral Communication

- communicates messages clearly with details; creates, with considerable accuracy, new sentences to adapt to personal situations; speaks with considerable ease and confidence; comprehends virtually all messages, including those with new elements; and requires minimal repetition or re-wording of messages
- communicates messages that can be easily understood; is able to create, with some degree of accuracy, sentences to adapt to personal situations; speaks with some ease and confidence; comprehends most messages, and virtually all with familiar language; and rarely requires repetition or re-wording of messages
- communicates messages with sentences used frequently in class; uses many sentences correctly; speaks with some hesitation; comprehends messages containing known sentences, but not those with new elements; and requires repetition or re-wording of messages
- communicates messages, using a limited number of familiar sentences; some sentences may be inaccurate or incomplete; speaks with much hesitation; comprehends many messages containing familiar language; and requires repetition of messages or regular use of gestures and images to support understanding
- is unable to communicate a clear message; tends to use words or phrases rather than complete sentences, attempts at sentences are often incomplete or inaccurate; only speaks when prompted; does not comprehend most messages; and requires use of gestures, images and other aids to support understanding

Reading (texts refer to those at the general reading level identified for the program)

- reads familiar words without hesitation, and can sound out most unfamiliar words; understands most of the text, and can retell many details
- reads most familiar words without hesitation, and can sound out some unfamiliar words; understands general meaning of text, and can retell some details
- reads many familiar words; understands general meaning of text
- has considerable difficulty reading words; and in understanding text
- is unable to read most words and has difficulty understanding text

Writing

- communicates written messages clearly and includes many relevant details; creates, with considerable accuracy, new sentences adapted to personal situations; uses conventions correctly, and errors in spelling are rare
- communicates written messages that are easily understood, and includes many personal details; adapts, with some degree of accuracy, sentences to personal situations; uses most conventions correctly with a few errors in spelling
- communicates written messages composed mainly of sentences used frequently in class; includes some personal details; many conventions are used correctly with some spelling errors
- communicates written messages using a limited number of complete sentences; some sentences may include one or more English words; includes a considerable number of errors in organization, and in use of conventions and spelling
- is unable to communicate a written message that is easily understood; uses a limited number of short sentences with many omissions of words or some words in English; includes many errors in sentence structure, organization, and use of conventions and spelling

New Brunswick Provincial School Report Card: Intensive French 2 Report 2

Student's name _____ Grade _____ Absent this term _____ This year _____

School _____ Year _____ Enclosures _____

Achievement Levels

Outstanding	A+	produces outstanding work and demonstrates excellent performance; exceptional understanding of required knowledge and skills; readily applies these to new situations
Very Good A	B	produces consistently good work and demonstrates a high level of performance; strong understanding of required knowledge and skills; applies these to new situations
Good C	B	produces good work and performance meets required expectations; good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations
Acceptable C	C	produces good work at times; overall performance just meets required expectations; basic understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations that present obvious connections
Marginal D	D	produces marginal work; performance must improve to meet required expectations; understanding of required knowledge and skills is close to acceptable; limited ability to apply these to new situations
Weak E	E	has difficulty completing assigned tasks; performance must improve greatly to meet required expectations; understanding of knowledge and skills is limited; applies these to new situations only with support
NA		not assessed at this time

ENGLISH PROGRAM		Report 1	Report 2	Strengths and areas for growth/next steps
ENGLISH LANGUAGE ARTS				
<i>Speaking and Listening</i>				
<i>Reading and Viewing</i>				
<i>Writing and Representing</i>				
MATHEMATICS				
Number and Operations				
Patterns and Relations				
Shape and Space				
Statistics and Probability				
Science				
Knowledge of concepts				
Application of skills				
Social Studies				
KNOWLEDGE OF CONCEPTS/PROCESS SKILLS				
STRONG PERFORMANCE (SP) – STRONG UNDERSTANDING OF REQUIRED KNOWLEDGE AND SKILLS; APPLIES THESE TO NEW SITUATIONS				
Appropriate Development (AD) – good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations				
Experiencing Difficulty (ED) – additional instructional support and improvement needed to meet required knowledge and skills				
NA – Not assessed at this time SA – See Attached				
Intensive French				
Art				
Creating art				
Responding to art				
Music				
Making/creating music				
Responding to music				
Physical Education				
Skill development				
Attitude/cooperation				
health				
Personal Development				
PERSONAL DEVELOPMENT; LIFELONG LEARNING; CAREER EXPLORATION				
PERSONAL BEHAVIOURS and WORK HABITS				
(VG) Very Good (S) Satisfactory (NI) Needs Improvement				
Politeness/consideration for others		Perseverance with activities		Completion of classwork
Self-control/appropriate behaviour		Confidence in own ability to learn		Completion of homework
Acceptance of responsibility		Pride in quality of work		Following instructions/directions
Cooperation with others		Organizational skills		Observation of school/class rules and routines

Signature of Teacher(s) _____

Date _____

New Brunswick Provincial School Report Card: Intensive French 2 Report 2 IF**Attachment**

Student's name _____ School _____ Year _____

Oral Communication

- communicates messages clearly with details; creates, with considerable accuracy, new sentences to adapt to personal situations; speaks with considerable ease and confidence; comprehends virtually all messages, including those with new elements; and requires minimal repetition or re-wording of messages
- communicates messages that can be easily understood; is able to create, with some degree of accuracy, sentences to adapt to personal situations; speaks with some ease and confidence; comprehends most messages, and virtually all with familiar language; and rarely requires repetition or re-wording of messages
- communicates messages with sentences used frequently in class; uses many sentences correctly; speaks with some hesitation; comprehends messages containing known sentences, but not those with new elements; and requires repetition or re-wording of messages
- communicates messages, using a limited number of familiar sentences; some sentences may be inaccurate or incomplete; speaks with much hesitation; comprehends many messages containing familiar language; and requires repetition of messages or regular use of gestures and images to support understanding
- is unable to communicate a clear message; tends to use words or phrases rather than complete sentences, attempts at sentences are often incomplete or inaccurate; only speaks when prompted; does not comprehend most messages; and requires use of gestures, images and other aids to support understanding

Reading (texts refer to those at the general reading level identified for the program)

- reads familiar words without hesitation, and can sound out most unfamiliar words; understands most of the text, and can retell many details
- reads most familiar words without hesitation, and can sound out some unfamiliar words; understands general meaning of text, and can retell some details
- reads many familiar words; understands general meaning of text
- has considerable difficulty reading words; and in understanding text
- is unable to read most words and has difficulty understanding text

Writing

- communicates written messages clearly and includes many relevant details; creates, with considerable accuracy, new sentences adapted to personal situations; uses conventions correctly, and errors in spelling are rare
- communicates written messages that are easily understood, and includes many personal details; adapts, with some degree of accuracy, sentences to personal situations; uses most conventions correctly with a few errors in spelling
- communicates written messages composed mainly of sentences used frequently in class; includes some personal details; many conventions are used correctly with some spelling errors
- communicates written messages using a limited number of complete sentences; some sentences may include one or more English words; includes a considerable number of errors in organization, and in use of conventions and spelling
- is unable to communicate a written message that is easily understood; uses a limited number of short sentences with many omissions of words or some words in English; includes many errors in sentence structure, organization, and use of conventions and spelling

New Brunswick Provincial School Report Card: Intensive French 2 Report 3
 Student's name _____ Grade _____ Absent this term _____ This year

School _____	Year _____	Enclosures _____		
Achievement Levels Outstanding A+ produces outstanding work and demonstrates excellent performance; exceptional understanding of required knowledge and skills; readily applies these to new situations Very Good A produces consistently good work and demonstrates a high level of performance; strong understanding of required knowledge and skills; applies these to new situations Good B produces good work and performance meets required expectations; good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations Acceptable C produces good work at times; overall performance just meets required expectations; basic understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations that present obvious connections Marginal D produces marginal work; performance must improve to meet required expectations; understanding of required knowledge and skills is close to acceptable; limited ability to apply these to new situations Weak E has difficulty completing assigned tasks; performance must improve greatly to meet required expectations; understanding of knowledge and skills is limited; applies these to new situations only with support NA not assessed at this time				
ENGLISH PROGRAM	Report 1	Report 2	Report 3	Strengths and areas for growth/next steps
ENGLISH LANGUAGE ARTS				
<i>Speaking and Listening</i>				
<i>Reading and Viewing</i>				
<i>Writing and Representing</i>				
MATHEMATICS				
Number and Operations				
Patterns and Relations				
Shape and Space				
Statistics and Probability				
Science				
Knowledge of concepts				
Application of skills				
Social Studies				
KNOWLEDGE OF CONCEPTS/PROCESS SKILLS				
STRONG PERFORMANCE (SP) – STRONG UNDERSTANDING OF REQUIRED KNOWLEDGE AND SKILLS; APPLIES THESE TO NEW SITUATIONS				
Appropriate Development (AD) – good understanding of required knowledge and skills; applies these to some new situations				
Experiencing Difficulty (ED) – additional instructional support and improvement needed to meet required knowledge and skills				
NA – Not assessed at this time	SA – See Attached			
intensive french				
Art				
Creating art				
Responding to art				
Music				
Making/creating music				
Responding to music				
Physical Education				
Skill development				
Attitude/cooperation				
health				
Personal Development				
PERSONAL DEVELOPMENT; LIFELONG LEARNING; CAREER EXPLORATION				
PERSONAL BEHAVIOURS and WORK HABITS				
(VG) Very Good (S) Satisfactory (NI) Needs Improvement				
Politeness/consideration for others		Perseverance with activities		Completion of classwork
Self-control/appropriate behaviour		Confidence in own ability to learn		Completion of homework
Acceptance of responsibility		Pride in quality of work		Following instructions/directions
Cooperation with others		Organizational skills		Observation of school/class rules and routines

New Brunswick Provincial School Report Card: Intensive French 2 Report 3 IF**Attachment**

Student's name _____ School _____ Year _____

Oral Communication

- communicates messages clearly with details; creates, with considerable accuracy, new sentences to adapt to personal situations; speaks with considerable ease and confidence; comprehends virtually all messages, including those with new elements; and requires minimal repetition or re-wording of messages
- communicates messages that can be easily understood; is able to create, with some degree of accuracy, sentences to adapt to personal situations; speaks with some ease and confidence; comprehends most messages, and virtually all with familiar language; and rarely requires repetition or re-wording of messages
- communicates messages with sentences used frequently in class; uses many sentences correctly; speaks with some hesitation; comprehends messages containing known sentences, but not those with new elements; and requires repetition or re-wording of messages
- communicates messages, using a limited number of familiar sentences; some sentences may be inaccurate or incomplete; speaks with much hesitation; comprehends many messages containing familiar language; and requires repetition of messages or regular use of gestures and images to support understanding
- is unable to communicate a clear message; tends to use words or phrases rather than complete sentences, attempts at sentences are often incomplete or inaccurate; only speaks when prompted; does not comprehend most messages; and requires use of gestures, images and other aids to support understanding

Reading (texts refer to those at the general reading level identified for the program)

- reads familiar words without hesitation, and can sound out most unfamiliar words; understands most of the text, and can retell many details
- reads most familiar words without hesitation, and can sound out some unfamiliar words; understands general meaning of text, and can retell some details
- reads many familiar words; understands general meaning of text
- has considerable difficulty reading words; and in understanding text
- is unable to read most words and has difficulty understanding text

Writing

- communicates written messages clearly and includes many relevant details; creates, with considerable accuracy, new sentences adapted to personal situations; uses conventions correctly, and errors in spelling are rare
- communicates written messages that are easily understood, and includes many personal details; adapts, with some degree of accuracy, sentences to personal situations; uses most conventions correctly with a few errors in spelling
- communicates written messages composed mainly of sentences used frequently in class; includes some personal details; many conventions are used correctly with some spelling errors
- communicates written messages using a limited number of complete sentences; some sentences may include one or more English words; includes a considerable number of errors in organization, and in use of conventions and spelling
- is unable to communicate a written message that is easily understood; uses a limited number of short sentences with many omissions of words or some words in English; includes many errors in sentence structure, organization, and use of conventions and spelling

Appendix J: Additional Documents for Administrators

“Look For’s” for Administrators

Expectations Within the Intensive French Program

- Only French should be spoken, even during snacks and breaks; the only exception would be the first couple of days of the program.
- Schedules, routines, homework and other such types of information should be written in French.
- If a student needs to be approached concerning a discipline issue, the discussion should take place in French, unless the situation is of such a serious nature that the student’s command of the French language may not ensure complete comprehension.
- Complete sentences should be used in information displayed on the walls; the use of commercial posters should be avoided.
- Students should not be asked to write what they cannot say.
- Language structures need to be simple and consistent.
- Students should be required to speak and write in full sentences.
- The seven-step instructional strategy sequence must be followed. The pair work should be no longer than 20-30 seconds.
- The message of the day is not to be written by students.
- Instructional planning is essential for classroom success (i.e., long-term planning, unit planning, daily planning).
- Oral language development, reading and writing need to occur on a daily basis.
- Teacher modeling is an extremely important instructional strategy which should be present on a daily basis.
- Authentic conversations are expected and should be evident.
- Phonetic sounds on the sound wall need to be placed within a sentence and sounds need to be in bold or be underlined. The sound wall can stay up all year.
- Words on the word wall need to be placed within a sentence and the word needs to be in bold or be underlined. The word wall cannot stay up all year; it needs to change with the units.
- If the Intensive French teacher teaches all subjects or all subjects are taught within the same classroom, one wall should be dedicated to the French language.
- Visual aids are important in teaching new language structures.

Frequently Asked Questions

Intensive French is a literacy-based approach to teaching French as a second language that is implemented at grade 5 or grade 6. It is based on the use of French for authentic communication in the classroom and the development of literacy skills in French. Speaking, reading and writing are taught in sequence. Classroom activities are related to projects and there is a high degree of interaction between teacher and students, as well as among students. It is followed by Post Intensive French or *Le Français approfondi* in the middle and secondary school in order to ensure that students maintain and increase their communication skills.

1. As a parent, do I have to know French?

No, it is not necessary for you to know French.

2. What can I do to help if I don't know French?

You can support your child by listening to him/her read in French, and asking questions in English about what he/she is reading. It is important that he/she knows that you are encouraging him/her to learn French.

3. Will my child have a lot of extra homework to do?

No. In the intensive semester your child is developing spontaneous use of the language. Homework consists generally of reading books, organizing or collecting materials for projects, and completing written work already started in class. Of course, the usual homework will be assigned in mathematics and any other subjects that still may be taught in English. In the non-Intensive semesters, homework will follow the normal pattern.

4. What happens to the skill level in English?

As indicated by research, there will be no negative effect on the skill level in English. In fact, provincial assessment results show that students in Intensive and Post Intensive French score higher on English language tests than students who have not participated in Intensive French. Learning two languages through a literacy approach strengthens language learning for each one because literacy skills can be transferred from one language to another.

5. What happens to other subjects?

Even if time is reduced in some other subjects, such as science and social studies, results achieved are the same. Many cognitive processes are similar in French and in other subject areas (example: problem solving, hypothesis testing, etc.) and can be transferred from French to the other subjects. Mathematics results tend to increase due to transfer of cognitive processes and increased reading abilities.

6. How is French taught?

French is taught through using it to communicate in authentic situations, much as it is used in the immersion classroom, except that no subjects are taught in French. Activities are centred on a theme that has been selected in accordance with the interests of the students (family, hobbies, etc.). Students learn to talk, read and write about the topic, and engage in projects related to the theme, for example, surveying music preferred by their classmates.

Students learn language orally first, using correct forms and structures. In this way they build a non-conscious internal grammar that enables them to express themselves. This internal grammar is necessary for them to be able to speak accurately and fluently. Once reading and writing activities are introduced, attention is given to the aspects of written language that they must know in order to write accurately, for example, some verb forms, number agreements, spelling, etc. Thus, students learn the external aspects of grammar, as well as the relationships between sounds and their written form, in the context of learning how to read and write about the topics they have discussed.

7. Will the teacher speak French all the time?

Yes. English will be used by the teacher for the first day or two at the beginning of the Intensive French program. The rest of the time, the teacher, and the students, will speak French.

8. What happens if my child cannot keep up with the French?

Keeping up with the French is not a problem. The approach is one that appeals to the concept of multiple intelligences, and the teacher uses many different learning strategies to ensure that all children are participating in the learning process to the extent of their abilities.

9. What happens if my child already has difficulty in school?

- with core French?

Intensive French is a new approach to the teaching of French which is based on authentic communication and the development of literacy skills. The teacher models the language for the Students, and engages them in conversations about themselves, using the structures and vocabulary she has used. In this way, students develop language competence through use. The children do not need to analyze the language and there are no aspects that have to be 'learned' or memorized. This makes the learning of the language much easier, particularly for those students who have difficulties with academic learning.

- with English?

Results in all provinces have shown that children experiencing difficulty in English are able to cope successfully with the Intensive French program, and in most cases, improve their English language skills as well. This improvement is due to the increased time spent on literacy development, in addition to the chance to re-learn strategies necessary for reading and writing successfully.

Students with special needs are able to succeed as well as all students in the oral aspects of the course, and see themselves as "good" students, at least compared to other students in French at the same, or even at a higher, grade level. This perception contributes to the development of a significant degree of self-esteem and self-confidence, important factors contributing to success in learning. There is much use of project activities which enables students of varying levels of ability to work together to achieve the learning goals. They tend to develop reading and writing skills commensurate with their abilities in English.

10. How is Intensive French different from:

- Core French?

In Intensive French, teaching the language is based on the way English is taught in the primary grades, that is, on a literacy approach. Students use the language to speak, read and write what they want to say, to create with the language. With constant use of the language, they develop spontaneity. They can more easily see the practical value of learning French because they are able to communicate. In the regular Core French classroom, the children do not have enough time to use the language enough to develop automatic control of the language, nor do they develop an intuitive understanding of how the language works.

- Immersion?

In French Immersion, students learn subjects, such as mathematics, science or social studies, in French. Students are doing two things at once; they are learning French at the same time as they are learning a subject. In Intensive French, no school subject is taught in the second language. The focus is on the learning of the second language. Both programs are intensive programs which are based on literacy development in the second language.

11. Has Intensive French been offered in areas where there are immersion programs?

Yes. The objectives of the programs are different and the expectations for the French language development of the children are not the same.

12. What will my child be able to do in French? What level of French will my child attain?

At the end of the school year, students in Intensive French will be able to carry on a conversation in French on topics related to their age and interests with spontaneity, read short stories in French, grasping the general idea, as well as some details. They will also be able to write two or more paragraphs, for instance, write a short narrative story or an informative text.

Program results have been tested in nine provinces/territories. In general, 70% of the students are able to attain a level of Basic Low or above on the New Brunswick Middle School interview scale and write a composition similar to Quebec francophones at the grade 2 or 3 level.

13. What are the proven “benefits” of Intensive French?

Students increase their literacy skills in both French and English. They are able to speak and write with considerable fluency and accuracy in French. They develop a more positive attitude towards French, and there is an increase in their motivation. In addition, the Intensive French program is an overall enhancement of the regular school experience: children increase their level of self-esteem and self-confidence, their overall responsibility for learning and become more autonomous learners.

14. What happens in the non intensive semester?

During the non intensive semester, the children go back to their regular curriculum, including regular periods for French. However, in many cases these periods are longer, or are blocked together. In these periods, the children continue with the same kind of learning activities they have used in the intensive program, including working in groups and project activities. The emphasis is still on communicating in French, and because the children are already able to speak spontaneously in French, they can do much more than is normally accomplished in a Core French program.

15. Will the report card be the same, or different, for French?

The report card for Intensive French will be different. The report card for the intensive semester will give progress for French, mathematics and any other subject that are being taught in English (art, music, physical education). For French, it will be like the English language report card, with results given for three language skills: speaking, reading and writing. The report card for the non-intensive semester will be similar to the usual one. It may be delayed till somewhat after the non-intensive semester is under way, as the students have only just begun their work in English. In the non-intensive semester an assessment will be given for all the subjects in the manner that is usually followed by the school, but results for French will continue to be given for each of the skills developed.

16. What will happen in the other grades after the Intensive French program?

Students follow the Post Intensive French program, as it is called in New Brunswick, or *le français approfondi (Enhanced French)* in most other provinces. The program continues the same kind of learning activities and teaching strategies as those used in Intensive French. Periods of French are blocked, so that students have French for one or more hours twice a week. Students following this program reach a level of Basic High or above by the end of the intermediate grades. It is anticipated that they will reach Intermediate or above by the end of secondary school.

17. How many students have dropped out of Intensive French?

There is no problem with drop-outs from Intensive French. Out of 13 000 children who have participated in Intensive French up to June 2009, a very small number have left the program (perhaps 10). Students generally enjoy the experience, feel that they are making progress and are able to communicate in French.

18. Is Intensive French new? How did it get started?

It started in 1998 in Newfoundland and Labrador, although there was a previous experiment in Montreal area in the 1970's. It was introduced in order to improve communication skills for students in core French. It began as a three-year research project undertaken by Dr. Joan Netten, Memorial University of Newfoundland, and Dr. Claude

Germain, Université du Québec à Montréal in four schools in two school districts, one urban and one rural. In 2003 it became an official option for French in the province of Newfoundland and Labrador. Since then it has expanded to classes in all the provinces and territories. In 2008 it became the only option, other than French immersion, for students in New Brunswick.

Dr. Joan Netten, Memorial University of Newfoundland
Dr. Claude Germain, Université du Québec à Montréal

Intensive French: Helpful Hints for Administrators

Staffing

There are a number of different possible formats: one teacher teaches the IF class all day (including the subjects which are instructed in English); one IF teacher does the French instruction, but another does the English language instruction

If there are two classes in a same school, the school may choose to have the same IF teacher do the intensive component of the instruction in both terms

In the non-IF term, the IF teacher may be scheduled to deliver the 45 hours of continue IF instruction; if another teacher is scheduled to teach the remaining 45 hours, this teacher must have received IF training
Language of Instruction

In grade 5, students will receive a minimum of 300 hours of instruction in the IF term and an additional, and compulsory 45 additional hours of IF instruction in the other term (taught by a teacher with IF training)

It is possible in IF to have the same teacher teaching a group of students in English outside of the 300 mandated IF hours. This is not a problem.

Scheduling

Typically IF will be scheduled during the first five months of the year; in certain cases, schools will choose the flip-flop model with one class f IF in the first term and another which starts half way through the year (beginning in February)

Classes must be scheduled to have a minimum of 300 hours of instructional time per week in IF

Each day, the IF block of time must be scheduled as an uninterrupted block of time

In the non-IF half of the school year, students will still have French instruction (45 hours minimum, scheduled in blocks off 3x50 minutes per week or 2x60 minutes one week and 1 x 60 minutes the next week). Please note that the teacher of the non IF term (either the same or another teacher must have training in Intensive French methodology and strategies.

A sample of a schedule for grade 5 IF will be posted on the portal in fall 2008.

Combined Classes

In many schools, there are combined classes at the 4-5 level. There is a special IF curriculum guide created for these situations. This guide has a year A and a year B. The teacher would work from the appropriate year so that any student who may be in IF for two years, would not repeat the identical program. The introductory units of year B will be similar, but with different final projects. Students will have entirely new units after the introductory units.

Guides

The following guides have been prepared to support the IF program:

Grade 5 Intensive French (which also contains the units for the non-intensive term)

Grade 4/5 Guide for Combined IF Classes (containing year A and year B curriculum and units)

Post-Intensive 6-8 – which contains three separate years of curriculum within one document

Grade 4 Pre-Intensive French will b prepared during the fall of the 2008 school year and will be distributed as soon as this guide is finalized.

To obtain copies of IF guides, please contact a FSL Learning Specialist at the Department of Education. These guides are intended only for teacher who have received training in IF methodology.

Reporting & Report Cards

Reporting for the grade 5 year will be different than in other years at the elementary level.

For students with IF in term one, the first report (IF report card*) will happen at the same time as for other students. Report two (IF report card*), at the end of the IF five months (in January) will be exclusively for the IF students. Report three (regular report card for grades 3-5) will be distributed in April, not necessarily at the same time as other classes. The final report card (regular report card for grades 3-5) will be distributed at the end of the school year.

For students with IF in term two, the first report card (regular report card*) will happen at the regular time. Report card two will happen at the end of the first 5 months (earlier than the rest of the school). Report card three will be sent out half way through the instructional IF term (IF report card*) and report card four will be sent out at the end of the school year (IF report card*)

The IF report cards (midterm and final) will be available for teachers on the portal.

Visitation

Teachers of IF can expect to have regular classroom visits (at least two) early in the IF term. The purpose of these visits will be to ensure that the program is on track.

A list of *Look Fors* developed for administrators follows in this appendix. This document will assist administrators as do walk-throughs in classroom and teacher supervision.

Program Evaluation

At the end of the IF block, a random sample of classes will be selected for testing (system evaluations). In the selected classes, each child will participate in oral interviews at the end of the IF term. Additionally, each student will take part in a written evaluation (GRICs).

Assessment in IF

Teachers will gather a number of samples of student writing over the course of the term. There are criteria and rubrics for assessing student writing sample. In reading, there are also performance descriptors to assist teachers with the assessment process.

Communication with Parents

Communication with parents is paramount.

Teachers are encouraged to invite parents to visit the school regularly. Open house evenings are opportune moments for singing, presenting or providing samples of student work.

Letters home to parents will allow them to better understand what their children are currently learning. Sending sample work home is also an effective means to demonstrate student learning. This could be individual samples or samples produced by small groups of students or the class per se.

Homework

Homework during the intensive term will be somewhat different than in a regular school term. Typical homework might include reading to parents or siblings (a familiar text which has been read first in class).

Students may be asked to find materials for class projects or even to watch a short television show.

During the IF term, students will continue to have regular English language homework (Math and English Language Arts, for example). Reading in English should still be a regular part of evening activities at home.

Materials for the Grade 5 IF Program

The IF program guide contains lists of suggested materials to support each unit of instruction. Teachers will receive or will have already received materials representing the majority of titles listed in with each unit of instruction.