

Français en immersion

5

Dernière mise à jour : 09 mai 2018



Remerciements

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient à remercier les personnes suivantes de leur contribution professionnelle et de leurs conseils.

Isabelle Richard, Division scolaire catholique Light of Christ

Jeremy Mewis, Division scolaire catholique de Prince Albert

Linda Parent, Division scolaire catholique St.Paul's

Luba Lubenko, Division scolaire de Regina

Diane Lacasse, Division scolaire catholique de Regina

Maire-Anne Corrigan, Division scolaire Chinook

Marie-Pier Bilodeau, Division scolaire Saskatchewan Rivers

Pascale Chabot, Division scolaire Northern Lights

Rita Gunning, Division scolaire de Saskatoon

Introduction

Le français est l'un des domaines d'étude obligatoires du programme d'immersion en Saskatchewan.

Ce document présente les grandes orientations de l'apprentissage pour les élèves de la Saskatchewan, les compétences transdisciplinaires des programmes d'études de la Saskatchewan, la finalité et les buts pour le français en immersion, les principes du français en immersion et les domaines langagiers.

Les compétences linguistiques et culturelles sont organisées en résultats d'apprentissage (RA) obligatoires. Chaque résultat d'apprentissage est assorti d'indicateurs de réalisation qui précisent l'étendue et la profondeur du résultat d'apprentissage.

Répartition du temps

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi la répartition du temps qui doit être consacré à l'enseignement des langues à 750 minutes par semaine. Ce nombre suggéré de minutes doit être divisé entre le français et l'anglais de manière à répondre aux besoins des élèves et aux exigences des programmes de français en immersion. Veuillez consulter le Manuel du registraire du Ministère de l'Éducation pour plus de détails.

Principes du français en immersion

Les principes suivants pour le programme d'immersion proviennent de la recherche effectuée en didactique des langues secondes. Cette recherche porte sur l'acquisition d'une deuxième langue, les pratiques pédagogiques efficaces, les expériences d'apprentissage significatives et la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.

En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières. (Netten, 1994, p. 23)

Les occasions d'apprendre le français ne doivent en aucun cas être réservées à la classe de langue, mais se trouver au contraire intégrées à tous les autres domaines d'étude obligatoires et aux activités quotidiennes à l'école (y compris journées spéciales, excursions, discipline).

Le langage est un outil qui satisfait le besoin humain de communiquer, de s'exprimer, de véhiculer des pensées. C'est, en outre, un instrument qui permet l'accès à de nouvelles connaissances.

On sait que les élèves apprennent mieux la langue cible :

- **quand celle-ci est considérée comme un outil de communication**

Dans la vie quotidienne, toute communication a un sens et un but - (se) divertir, (se) documenter, partager une opinion, chercher à résoudre des problèmes ou des conflits. Il doit en être ainsi de la communication effectuée dans le cadre des activités d'apprentissage et d'enseignement qui se déroulent en classe.

La langue cible est donc avant tout un moyen de communication qui permet de véhiculer des pensées, des idées et des sentiments, et non un objet d'étude.

- **quand celle-ci est considérée dans sa totalité**

L'apprentissage et l'enseignement de la langue cible ne dépendent pas de l'introduction, selon une séquence définie, d'éléments fragmentés et isolés.

L'enseignement ne doit pas consister à aborder des éléments isolés avant d'amener les élèves à la découverte d'un tout : l'apprentissage de mots de vocabulaire, de structures, de la prononciation correcte ne précède pas la conversation, pas plus que celui de l'alphabet et de la phonétique ne précède celui de la lecture, ou que l'apprentissage de mots de vocabulaire, de structures, de l'orthographe, de la grammaire ne précède celui de l'expression écrite.

*Un processus cyclique : tour à tour sur les parties et le tout **Le tout** - accent mis sur le sens (utiliser ses compétences) **Les parties** - visent la forme (acquérir les compétences) **Le tout** - intègre le sens et la forme (utiliser ses compétences acquises pour faire quelque chose).*

La découverte des conventions de la langue cible et de ses mécanismes - qu'il s'agisse d'orthographe, de calligraphie, d'organisation des idées ou de structure des phrases et des textes - s'effectue dans le contexte de conversations, de lectures, de visionnements et de rédactions de messages et de textes ayant un sens et un but. Il ne s'agit en aucun cas de négliger le développement de connaissances spécifiques, mais bien d'aborder ces concepts dans le contexte de la communication afin d'en faciliter l'acquisition.

- **quand ils ou elles ont de nombreuses occasions d'utiliser une variété de stratégies**

Les élèves ont besoin d'apprendre comment sélectionner et utiliser une gamme de stratégies avant, pendant et après les activités d'écoute, de visionnement, de lecture, de représentation et d'écriture. En observant, explorant, prédisant, formulant des hypothèses et des questions, analysant, inférant et en faisant la synthèse dans les situations d'apprentissage, les élèves accèdent à de nouvelles informations et se construisent de nouvelles connaissances. Cela leur permet de réaliser le plus efficacement possible leurs projets de communication et plus globalement, leur projet d'apprentissage : avant, pendant et après.

Les élèves doivent pouvoir exercer les fonctions cognitives dans leur langue seconde.

- **quand ils ou elles sont exposés à une grande variété de textes**

Les élèves ont besoin d'écouter, de visionner et de lire une variété de textes afin de développer une véritable compétence de compréhension et de communication dans leur langue seconde. Cette variété doit comprendre les quatre types de textes : oraux, imprimés, visuels et multimédias.

- **quand ils ou elles sont exposés à d'excellents modèles de langue**

En immersion, l'école est, dans la majorité des cas, le seul lieu où les élèves ont l'occasion d'être exposés à la langue française. Il est donc primordial que l'école leur permette d'entendre parler la langue française et de la lire le plus souvent possible, et que cette langue leur offre un très bon modèle.

En immersion, l'école est, dans la majorité des cas, le seul lieu où les élèves ont l'occasion d'être exposés à la langue française.

Ainsi, littérature, revues, affiches, listes de mots et d'idées élaborées au cours de remue-méninges, étiquettes, cassettes, livres-cassettes, émissions télévisées et radiodiffusées, spectacles, et autres occasions d'exposer les élèves à la langue cible, doivent être utilisés en abondance et être rédigés dans un français clair et exempt de fautes.

- **quand il y a un climat de confiance qui favorise en particulier la prise de risque**

L'élève qui ne se sent pas en confiance, qui a peur de s'exprimer, de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue parce qu'il a peur de faire des erreurs aura peu de chances de développer ses compétences au niveau de l'expression en français.

On veillera à ne pas faire pression sur l'élève pour qu'il s'exprime avant de se sentir capable, et à ne pas punir, pénaliser ou ridiculiser les erreurs. Les tentatives des élèves pour s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, doivent être valorisées. Quant aux erreurs, elles sont inhérentes à l'apprentissage et constituent des indicateurs des stades de développement des élèves. Il est important de comprendre que ceci ne signifie en aucun cas que l'enseignant ou l'enseignante tolère l'erreur sans se préoccuper d'y remédier. Il doit au contraire prendre note des erreurs, en évaluer l'importance relative, et les prendre en considération, selon leur importance, dans sa planification ultérieure.

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

Dans la planification des activités, l'enseignant ou l'enseignante doit chercher à activer les connaissances antérieures qu'ont les élèves et à relier leur vécu à la situation d'apprentissage, afin de soutenir la compréhension et de faciliter l'accès à de nouvelles notions. Quelques exemples d'activités qui mettent à contribution les connaissances qu'ont les élèves du sujet abordé sont : faire faire des expériences concrètes, lire des histoires à structure prévisible, faire anticiper le contenu d'un texte, amener les élèves à définir l'intention de leur lecture ou la raison pour laquelle ils regardent un film, ou encore poser des questions préalables.

Si une activité est définie concrètement, le niveau de frustration chez l'élève est réduit.

La compréhension de la langue seconde, la compréhension d'autres cultures et en particulier de la culture des pays francophones, ainsi que la compréhension des concepts introduits dans les divers domaines d'étude obligatoires, se trouve facilitée lorsqu'un lien est établi entre le vécu des élèves et la découverte du nouveau.

- **quand l'apprentissage est porté par la dynamique du sens et que les situations d'apprentissage sont signifiantes**

Les élèves ont besoin de se situer dans un contexte authentique avec des intentions de communication réelles afin de donner un sens à leur apprentissage et à l'usage de la langue cible. Les expériences d'apprentissage concrètes et de nombreuses occasions d'interagir et de s'aider mutuellement ajoutent à l'utilité qu'ils ont à s'exprimer en français. Une approche thématique et les intérêts et besoins des élèves offrent des contextes authentiques. Accompagnés, par exemple, de beaucoup de conversations, de dramatisations, d'activités de résolution de problèmes en groupe, d'activités d'écoute, l'enseignant ou l'enseignante pourvoit au développement de la compréhension et de la production des élèves. Il a, par conséquent, des occasions de présenter le contenu notionnel en contexte, puisque les formes de langue sont présentées à l'élève au moment où il en a besoin pour communiquer.

Si le contexte communicatif manque, l'élève a tendance à mal interpréter le message et texte de l'enseignant par rapport à une activité spécifique. (Adair-Hauck, p. 541).

- **quand les situations d'apprentissage accordent une place à la diversité des styles d'apprentissage et des formes d'intelligence**

Les élèves apprennent et montrent leurs connaissances et leur compréhension d'un concept de façons différentes. Il faut donc constamment essayer de trouver de meilleures façons d'enseigner à chaque élève pour lui permettre de réaliser tout son potentiel et de réussir dans ses études. L'enseignant ou l'enseignante doit utiliser une variété d'approches pédagogiques pour aider ses élèves à utiliser tous leurs points forts : des représentations visuelles et physiques des concepts, l'acquisition de concept, des explications verbales à plusieurs niveaux, certaines données par des élèves, des manipulations de matériel précédant la présentation d'un concept, l'enseignement direct, etc.

- **quand il y a de nombreux et fréquents contacts avec le monde francophone et sa diversité linguistique et culturelle**

Les contacts avec le monde francophone permettent aux élèves d'utiliser et d'enrichir la langue cible dans des situations vivantes, pertinentes et variées. Les élèves sauront que le français est une langue vivante et qu'il y a vraiment des gens qui s'en servent pour communiquer tous les jours, tout comme ils se communiquent entre eux tous les jours en anglais.

- **quand les modalités d'évaluation reflètent et soutiennent ces principes d'apprentissage**

Au niveau élémentaire, le but de l'évaluation est avant tout d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage, de mettre en évidence les besoins et les intérêts individuels afin de guider la planification de l'enseignement. Les méthodes d'évaluation doivent souligner l'aspect développemental de l'apprentissage d'une langue, faire la distinction entre maîtrise de la langue et maîtrise du contenu et s'effectuent - tout comme l'enseignement - dans le cadre d'une communication authentique. L'évaluation a lieu quotidiennement, tout au long d'une unité et non uniquement en fin de chapitre ou d'unité. L'observation quotidienne au cours des activités d'apprentissage doit avoir une place importante dans l'évaluation.

Ajouts tirés de : 1996. Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde - immersion (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), p. viii.

Grandes orientations de l'apprentissage

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est donné trois grandes orientations pour l'apprentissage : **l'apprentissage tout au long de sa vie, le sens de soi, de ses racines et de sa communauté et une citoyenneté engagée**. Les grandes orientations de l'apprentissage représentent les caractéristiques et les savoir-être que l'on souhaite retrouver chez le finissant ou la finissante de 12e année de la province. Les descriptions suivantes montrent l'éventail de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles ou métacognitives) que l'élève acquerra tout au long de son cheminement scolaire.

L'élève est au cœur de ses apprentissages et en interaction avec le monde qui l'entoure.



L'apprentissage tout au long de sa vie

L'élève, engagé dans un processus d'apprentissage tout au long de sa vie, continue à explorer, à réfléchir et à se construire de nouveaux savoirs. Il démontre l'ouverture nécessaire pour découvrir et comprendre le monde qui l'entoure. Il est en mesure de s'engager dans des apprentissages, dans sa vie scolaire, sociale, communautaire et culturelle. Il vit des expériences variées qui enrichissent son appréciation de diverses visions du monde. Il fait preuve d'ouverture d'esprit et de volonté pour apprendre tout au long de la vie.

L'élève nourrit ainsi son ouverture à l'apprentissage continu tout au long de sa vie.

Le sens de soi, de ses racines et de sa communauté

L'élève perçoit positivement son identité personnelle. Il comprend la manière dont celle-ci se construit et ce, en interaction avec les autres et avec l'environnement naturel et construit. Il est en mesure de cultiver des relations positives. Il sait reconnaître les valeurs de diverses croyances, langues et habitudes de vie de toutes les cultures des citoyens et citoyennes de la province, entre autres celles des Premières Nations de la Saskatchewan : les Dakotas, les Lakotas, les Nakotas, les Anishinabés, les Nêhiyawaks, les Dénés et les Métis. L'élève acquiert ainsi une connaissance approfondie de lui-même, des autres et de l'influence de ses racines. Il renforce ainsi son sens de soi, de ses racines, de sa communauté et cela soutient son identité personnelle dans toutes ses dimensions.

L'élève apprend à se connaître en étant en relation avec les autres et avec différentes communautés. Sa contribution personnelle ainsi que celle des autres sont reconnues.

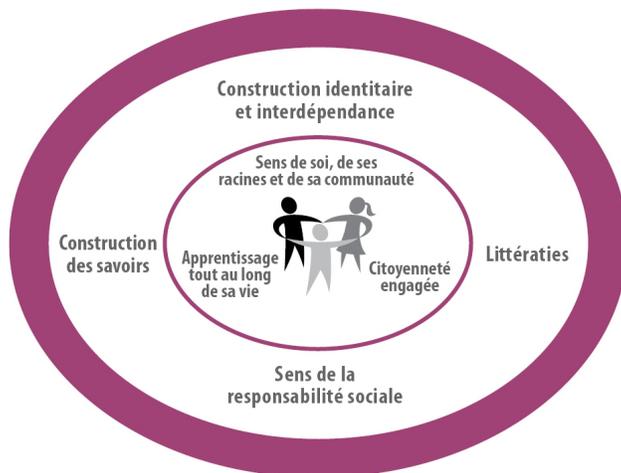
Une citoyenneté engagée

L'élève qui développe une citoyenneté engagée établit des liens avec sa communauté et s'informe de ce qui se passe dans son environnement naturel et construit. Il reconnaît ses droits et ses responsabilités. Il accorde aussi une importance à l'action individuelle et collective en lien avec la vie et les enjeux de sa communauté. Il prend des décisions réfléchies à l'égard de sa vie, de sa carrière et de son rôle de consommateur en tenant compte de l'interdépendance des environnements physiques, économiques et sociaux. Il reconnaît et respecte les droits de tous et de chacun, entre autres ceux énoncés dans la Charte canadienne des droits et libertés et dans les Traités. Cela lui permet de vivre en harmonie avec les autres dans des milieux multiculturels en prônant des valeurs telles que l'honnêteté, l'intégrité et d'autres qualités propres aux citoyennes et citoyens engagés.

L'élève respecte l'interdépendance des environnements physiques et sociaux.

Compétences transdisciplinaires

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi quatre compétences transdisciplinaires : **la construction des savoirs, la construction identitaire et l'interdépendance, l'acquisition des littératies** et **l'acquisition du sens de la responsabilité sociale**. Ces compétences ont pour but d'appuyer l'apprentissage de l'élève.



La construction des savoirs

L'élève qui construit ses savoirs se questionne, explore, fait des hypothèses et modifie ses représentations. Il fait des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles informations afin de transformer ce qu'il sait et de créer de nouveaux savoirs. Il se construit ainsi une compréhension du monde qui l'entoure.

L'élève qui construit ses savoirs est engagé cognitivement et affectivement dans son apprentissage.

La construction identitaire et l'interdépendance

L'élève construit son identité en interaction avec les autres, le monde qui l'entoure et ses diverses expériences de vie. Il peut soutenir l'interdépendance qui existe dans son environnement naturel et construit par le développement d'une conscience de soi et de l'autre, d'habiletés à vivre en harmonie avec les autres et de la capacité de prendre des décisions responsables. Il peut ainsi favoriser la réflexion et la croissance personnelles, la prise en compte des autres et la capacité de contribuer au développement durable de la communauté.

L'élève qui développe son identité sait qui il est et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir. (ACELF)

L'acquisition du sens de la responsabilité sociale

L'élève qui acquiert le sens de la responsabilité sociale peut contribuer de façon positive à son environnement physique, social et culturel. Il a conscience des dons et des défis propres à chaque personne et à chaque communauté. Il peut aussi collaborer avec les autres à la création d'un espace éthique qui favorise le dialogue à l'égard de préoccupations mutuelles et à la réalisation de buts communs.

L'élève apporte son aide ou son soutien de manière à respecter la dignité et les capacités des personnes concernées.

L'acquisition des littératies

L'élève qui acquiert diverses littératies a de nombreux moyens d'interpréter le monde, d'en exprimer sa compréhension et de communiquer avec les autres. Il possède des habiletés, des stratégies, des conventions et des modalités propres à toutes sortes de **disciplines** qui lui permettent une participation active à une variété de situations de vie. Il utilise ainsi ses compétences pour contribuer à la vitalité d'un monde en constante évolution.

Les littératies renvoient à l'ensemble des habiletés que possède l'élève à écrire, à lire, à calculer, à traiter l'information, à observer et interpréter le monde et à interagir dans une variété de situations.

Mesure et évaluation

La mesure est un processus de collecte de données qui fournit des informations sur l'apprentissage de l'élève. Ce processus comprend entre autres la réflexion, la rétroaction et les occasions d'amélioration avant le jugement. C'est ce jugement qui représente l'évaluation des apprentissages de l'élève.

La mesure indique ce que l'élève sait, ce qu'il sait faire et ce qu'il sait être.

Il existe trois buts de la mesure et de l'évaluation : l'évaluation **pour l'apprentissage** qui vise à accroître les acquis, l'évaluation **en tant qu'apprentissage** qui permet de favoriser la participation active de l'élève à son apprentissage et enfin, l'évaluation **de l'apprentissage** qui cherche à porter un jugement sur les apprentissages critiques et le développement des compétences.

L'évaluation indique le niveau de progression de l'élève vers les apprentissages critiques et le développement des compétences.

Mesure		Évaluation
Évaluation formative continue dans la salle de classe		Évaluation sommative à des étapes cruciales
Évaluation pour l'apprentissage	Évaluation en tant qu'apprentissage	Évaluation de l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • rétroaction par l'enseignant, réflexion de l'élève et rétroaction des pairs • appréciation fondée sur les apprentissages critiques et le développement des compétences du programme d'études, traduisant la réalisation d'une tâche d'apprentissage précise • révision du plan d'enseignement en tenant compte des données recueillies 	<ul style="list-style-type: none"> • auto-évaluation • informations données à l'élève sur son rendement l'incitant à réfléchir aux moyens à prendre pour améliorer son apprentissage • critères établis par l'élève à partir de ses apprentissages et de ses objectifs d'apprentissage personnels • adaptations faites par l'élève à son processus d'apprentissage en fonction des informations reçues 	<ul style="list-style-type: none"> • évaluation par l'enseignant fondée sur des critères établis et axés sur les apprentissages critiques et les compétences • jugement du rendement de l'élève par rapport aux compétences et sa progression selon les apprentissages critiques • transmission du rendement de l'élève aux parents ou aux tuteurs, au personnel de l'école et des conseils/commissions scolaires

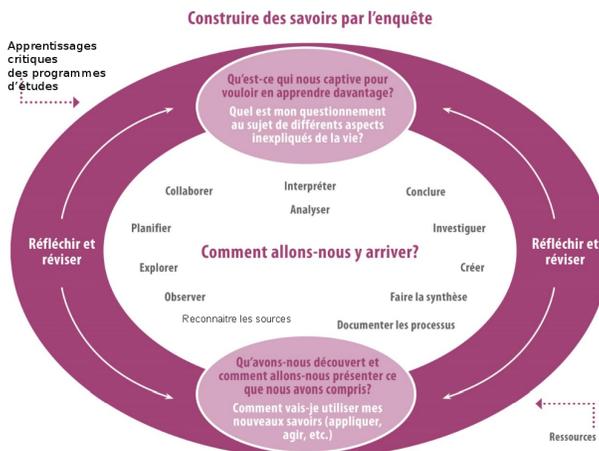
Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés.*

Apprentissage par enquête

L'apprentissage par enquête est une approche philosophique de l'enseignement-apprentissage de la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être favorisant une compréhension approfondie du monde. Cette approche est ancrée dans la recherche et dans les modèles constructivistes. Elle permet à l'enseignant ou l'enseignante d'aborder des concepts et du contenu à partir du vécu, des intérêts et de la curiosité des élèves pour donner du sens au monde qui les entoure. Elle facilite l'engagement actif dans un cheminement personnel, collaboratif et collectif tout en développant le sens de la responsabilité et l'autonomie. Elle offre à l'élève des occasions :

- de développer des compétences tout au long de sa vie;
- d'aborder des problèmes complexes sans solution prédéterminée;
- de remettre en question des connaissances;
- d'expérimenter différentes manières de chercher une solution;
- d'approfondir son questionnement sur le monde qui l'entoure.

Dans l'apprentissage par enquête, l'élève vit un va-et-vient entre ses découvertes, ses perceptions et la construction d'un nouveau savoir. L'élève a ainsi le temps de réfléchir sur ce qui a été fait et sur la façon dont il l'a fait, ainsi que sur la façon dont cela lui serait utile dans d'autres situations d'apprentissage et dans la vie courante.



Construire des savoirs par l'enquête

La construction des savoirs par enquête est un processus d'exploration et d'investigation qui structure l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Il permet à l'élève de participer activement à l'élaboration et l'exploitation des questions captivantes. Ainsi, l'élève garde sous différentes formes des traces de sa réflexion, de son questionnement, de ses réponses et des différentes perspectives. Cela peut devenir une source d'évaluation des apprentissages et du processus lui-même. Cette documentation favorise un regard en profondeur de ce que l'élève sait, comprend et peut faire.

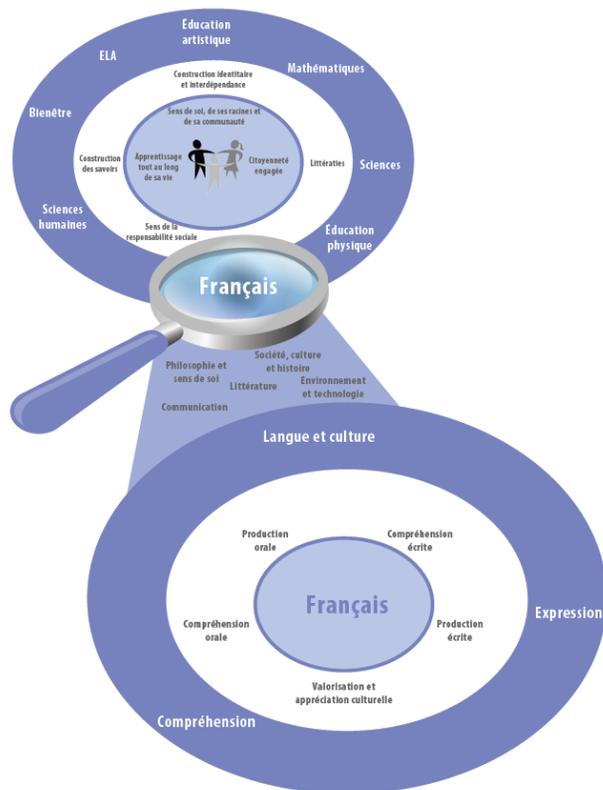
Ce processus comprend différentes phases non linéaires telles que planifier, recueillir, traiter, créer, partager et évaluer, avec des points de départ et d'arrivée variables. La réflexion métacognitive soutient ce processus. Des questions captivantes sur des sujets, problèmes ou défis se rapportant aux concepts et au contenu à l'étude déclenchent le processus d'enquête.

Une question captivante :

- s'inspire du vécu, des intérêts et de la curiosité de l'élève;
- provoque l'investigation pertinente des idées importantes et du contexte principal;
- suscite une discussion animée et réfléchie, un engagement soutenu, une compréhension nouvelle et l'émergence d'autres questions;
- oblige à l'examen de différentes perspectives, à un regard critique sur les faits, à un appui des idées et une justification des réponses;
- incite à un retour constant et indispensable sur les idées maitresses, les hypothèses et les apprentissages antérieurs;
- favorise l'établissement de liens entre les nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'expérience personnelle, l'accès à l'information par la mémoire et le transfert à d'autres contextes et disciplines.

Le français en immersion : 5e année

Dans un programme de français, les élèves doivent développer des compétences langagières et culturelles afin de pouvoir atteindre les résultats d'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires et participer pleinement à toutes les activités et expériences qui se présentent, et à l'école et à l'extérieur du contexte scolaire. En s'appropriant d'abord les éléments de la langue à l'oral, surtout en ce qui a trait au vocabulaire, les élèves peuvent aborder en toute confiance le monde de l'écrit, car les mots qu'ils rencontrent dans leurs lectures sont porteurs de sens. Ils auront également acquis les mots et les structures de phrases de base pour s'exprimer à l'écrit.



Finalité et buts du français en immersion

Le programme d'études de français en immersion de la 3e à la 12e année vise à développer, chez tous les élèves, la capacité de comprendre et d'utiliser la langue française comme outil de communication et comme véhicule de la pensée, dans les diverses situations qui se présentent dans leur vie quotidienne.

Les buts sont des énoncés généraux qui s'appliquent, et qui demeureront les mêmes, de la troisième à la douzième année. Ils reflètent les attentes du programme d'études envers les élèves par rapport aux connaissances.

Le programme d'études de français en immersion de la 3e à la 12e année comprend les buts suivants :

Langue et culture L'élève valorisera l'apprentissage du français comme outil de développement personnel, intellectuel et social en développant une attitude positive envers la langue française et les cultures, y compris les cultures francophones, métisses et des Premières Nations.

Compréhension L'élève comprendra des messages oraux et des textes écrits dans une variété de situations pour satisfaire un besoin d'information, d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, par le biais de la planification et de la gestion de l'écoute, du visionnement et de la lecture avant, pendant et après.

Expression L'élève produira clairement et correctement des messages oraux et des textes écrits pour transmettre de l'information et pour exprimer des idées et des sentiments, par le biais de la planification et de la gestion de sa production orale et écrite avant, pendant et après.

Domaines d'apprentissage langagiers

Un programme efficace de français en immersion fait appel aux domaines d'apprentissage langagiers. Les programmes d'études pour le français en immersion de la 3e à la 12e année comprennent 5 domaines d'apprentissage langagiers :

1. Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle
2. Compréhension orale
3. Compréhension écrite
4. Production orale
5. Production écrite

Ces domaines soutiennent les buts de ce programme d'études et sont reflétés dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs.

Intégration des domaines langagiers

Quoique traités séparément pour fin d'organisation dans le tableau des résultats d'apprentissage et des indicateurs de réalisation, les cinq domaines sont intimement liés et doivent être intégrés. Le succès des domaines de compréhension orale, production orale, compréhension écrite, et production écrite dépend des acquis du domaine de la valorisation de l'apprentissage du français et l'appréciation culturelle.

De plus, ces domaines langagiers sont interdépendants, ayant une influence les uns sur les autres : les élèves ont généralement besoin de discuter, de lire ou de visionner avant d'écrire sur un sujet et de parler de leurs expériences avant de lire ou de discuter de ce qu'ils viennent de lire. Par ailleurs, ils améliorent leurs compétences en français parlé et écrit en lisant. L'étendue de leur vocabulaire oral facilite leur compréhension en lecture.

Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle

Il est important que l'élève valorise son apprentissage du français comme outil de développement personnel (confiance, ouverture sur le monde), intellectuel (moyen d'accès aux autres disciplines scolaires et à plus d'information et moyen de pouvoir résoudre des problèmes) et de développement social (respect des différences, esprit critique face aux préjugés et stéréotypes). Il va de soi que le contexte, les situations et les activités d'apprentissage mis en place par l'enseignant ou l'enseignante jouent un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise cette valorisation de l'apprentissage du français.

Le lien entre culture et langue est si étroit que dans bien des circonstances, on ne peut communiquer efficacement avec un peuple sans avoir quelques connaissances relatives à sa culture. L'intégration d'une composante culturelle (façons de vivre et de penser, croyances, histoire, géographie, arts, loisirs, manières de se comporter) au programme de français en immersion a pour but de souligner ce lien et non de faire adopter la culture francophone aux élèves d'immersion. Cette intégration facilite la compréhension de la langue seconde et rend plus efficace la communication avec des francophones du Canada et d'ailleurs.

Intégrer la culture à l'enseignement de la langue doit se faire de façon naturelle et en fonction des contextes abordés et des situations. Les résultats d'apprentissage correspondant à la culture complètent ceux reliés à la valorisation de l'apprentissage du français et à la connaissance de la langue française, plutôt qu'ils ne s'y ajoutent.

Compréhension orale

La compréhension orale est fondamentale dans l'acquisition de la langue cible, comme dans celle de la langue première. La compréhension précède l'expression. Il faut donc, en troisième année, privilégier toujours l'oral en même temps que les élèves développent leurs capacités en lecture et en écriture.

L'enseignant ou l'enseignante ne doit pas simplifier son oral. En fait, il doit constamment parler dans un langage qui est au-delà des capacités orales de ses élèves.

L'enseignant ou l'enseignante en immersion communique toujours en français et fait un effort conscient pour s'assurer d'être bien compris de l'enfant. Il est encore nécessaire de fournir des messages compréhensibles, riches et variés, indispensables à l'apprentissage de l'élève. Pour que ces messages soient compréhensibles, l'enseignant ou l'enseignante doit l'adapter au niveau des compétences de l'élève, par exemple, en répétant certains mots importants, en clarifiant, en donnant des exemples, etc. Il est important aussi d'employer des moyens visuels et toutes sortes de moyens non verbaux, tels que les gestes et les expressions faciales. (Mandin et Desrochers, 1998)

Dès le début de la scolarité, la compréhension et la production orale s'intègrent généralement à des activités riches, abondantes et variées qui se situent dans des contextes d'apprentissage intéressant les élèves et qui empruntent toutes sortes de formes, telles que les directives, les explications, les textes écrits, les chansons, etc.

La compréhension orale est un domaine dans lequel l'élève doit construire activement le sens d'un message ou d'un texte entendu. C'est en écoutant une mélodie rythmique, une comptine, un chant, une histoire ou une consigne que l'enfant développe son habileté d'écoute. L'enseignant ou l'enseignante attire l'attention de l'élève sur des indices visuels, tels que des illustrations et des objets. Il facilite également la compréhension en ayant recours au contexte, aux gestes, aux expressions du visage, aux mimiques, ou en jouant sur les intonations.

Comprendre une langue, c'est saisir toutes ses richesses et ses nuances. C'est pourquoi l'écoute de documents authentiques tels que les messages réels communiqués dans l'école, les émissions de radio ou de télévision, les films, les pièces de théâtre, les centres d'écoute, etc., facilite l'acquisition et la compréhension de la langue seconde. L'écoute en situations authentiques permet à l'élève de se familiariser avec les sons de la langue seconde. Elle met l'élève en présence de locuteurs qui présentent des registres de langue variés. Elle permet de présenter à l'élève des messages plutôt que des phrases. Elle amène l'élève à s'appuyer sur les éléments tant linguistiques que non linguistiques, pour comprendre le message oral.

Production orale

L'élève qui apprend le français comme langue seconde passe par des phases d'acquisition progressive et continue d'un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes lui permettant de communiquer de façon authentique et signifiante avec des interlocuteurs de langue française.

Vu que la langue est le véhicule de la communication et l'outil d'apprentissage, il est important de fournir aux élèves un environnement stimulant et riche en langage qui comprend une variété de modèles de langue parlée. Les émissions de télévision, les spectacles, la lecture modélisée, les livres sonores et les chansons sont quelques exemples de ces modèles de langue parlée.

Au début de son apprentissage, l'élève peut sembler passif, mais c'est loin d'être le cas. Il se familiarise avec la langue, construit le sens de ce qu'il entend et a besoin de temps avant de se risquer à parler. Il faut donc pour favoriser le développement de l'habileté à s'exprimer, immerger l'élève dans un bain de langage créé par les paroles, les chansons, les comptines, le chœur parlé, les lectures à haute voix, les productions électroniques, les spectacles, le français de son milieu scolaire ou de sa communauté.

Pour amener l'élève à communiquer, il est essentiel de lui donner l'occasion de s'exprimer fréquemment dans des situations et dans une atmosphère non menaçante, de façon à ce qu'il ose prendre le risque de faire des erreurs. Il faut donc l'amener à comprendre, à produire et à négocier ses énoncés en fonction d'une intention de communication et dans des situations de communication ou des contextes appropriés et les plus authentiques que possible en salle de classe, à l'école ou à l'extérieur.

La production orale est un domaine dans lequel l'élève doit construire activement le sens de ses messages et textes. Il est en situation de construction de sens lorsqu'il interagit avec son entourage en situation d'écoute et de communication. Produire un message et un texte, donc, désigne la création d'énoncés oraux destinés à un ou plusieurs interlocuteurs. La production du message doit se faire en fonction d'une intention de communication en tenant compte de la situation de communication : explorer la langue, se divertir ou divertir les autres, s'informer, partager ses expériences, donner des directives, indiquer une démarche ou offrir des conseils.

L'élève, en plus de connaître et de produire un certain nombre de mots, doit aussi maîtriser et comprendre les règles qui régissent la combinaison des mots. Cette acquisition se fera à travers des situations de communication riches et variées lui permettant de construire les différentes fonctions de la langue à travers l'expérimentation.

Après avoir posé une question, il faut que l'enseignant ou l'enseignante donne suffisamment de temps entre sa question et la réponse des élèves à l'oral. Les élèves en immersion, surtout en début d'apprentissage, ont besoin de ce temps-là pour traiter l'information et pour formuler leur réponse.

Il faut aussi donner assez de temps à l'élève après sa réponse pour lui permettre de se reprendre, de se corriger ou d'ajouter à sa réponse.

Compréhension écrite

La compréhension écrite est, avant tout, construire le sens de ce qu'on lit.

L'enfant, même avant son arrivée à l'école, accumule des connaissances qui lui permettent de construire le sens du message écrit. C'est en écoutant des histoires lues par des personnes qui valorisent la lecture et qui communiquent le plaisir qu'elles retirent de cette activité que les enfants développent un intérêt pour la lecture. C'est pourquoi dans un programme de langue équilibré en immersion, dès le début de la scolarité, l'oral doit s'intégrer au visuel et à des activités qui mettent en scène le support de l'écrit. Il est impératif de lire aux enfants, en français, tous les jours. Ces lectures permettent aux élèves de se familiariser avec des sons et du vocabulaire français et d'accéder à des textes au-delà de leurs capacités. De plus, elles représentent un moyen très efficace de renforcer l'acquisition d'une langue seconde.

Les habiletés en lecture méritent une attention particulière dès le début de l'élémentaire et demeurent une priorité tout au long de la scolarité de l'élève.

Une solide compétence en lecture est essentielle au développement cognitif de l'élève et aux apprentissages dans tous les autres domaines d'étude obligatoires.

En lisant, l'élève s'approprie des connaissances et des stratégies qui lui sont utiles dans tous ses apprentissages. Il tire aussi profit de ses connaissances antérieures et de son vécu pour apprécier les idées des autres et former sa propre vision du monde. Dans un bon programme de lecture, on l'invite à s'engager dans le texte et à tirer des conclusions réfléchies.

Pour devenir un lecteur ou une lectrice efficace, l'élève a besoin de beaucoup d'occasions de lire une variété de textes, de questionner, de parler de ses lectures et en discuter, et d'écrire. En jouant un rôle actif dans son apprentissage, l'élève développe son vocabulaire et ses structures pour les réinvestir ensuite dans d'autres situations d'apprentissage.

Lire est une habileté qui se développe à l'élémentaire et qui se perfectionne tout au long de la vie d'une personne. Pour soutenir son progrès, il est important que l'enseignant ou l'enseignante estime à tout moment à quelle phase de compétence se trouve le jeune lecteur ou la jeune lectrice afin de planifier un enseignement qui convient.

Selon la recherche sur le cerveau, l'enseignement efficace doit viser et les parties et les tous. L'enseignement « initial » de la lecture sera moins efficace si on enseigne le décodage indépendamment du sens des mots et de leur usage signifiant qu'enseigner les deux parallèlement. (Genesee, 2001)

Description des phases de la compétence en lecture des élèves en immersion en 5e année

Le lecteur ou la lectrice en phase de développement (en transition)

Cette phase de compétence correspond à l'enfant en deuxième année et peut continuer jusqu'en quatrième ou en cinquième année. L'élève :

- commence à se fixer consciemment des résultats d'apprentissage pour la lecture et a de moins en moins besoin de décoder;
- ne reconnaît pas nécessairement tous les mots rencontrés ;
- possède un répertoire étendu de mots qu'il peut reconnaître instantanément
- comprend de plus en plus le sens de l'histoire sans se référer aux illustrations pour saisir le sens;
- privilégie la lecture silencieuse;
- corrige ses méprises avec assurance et autonomie;
- commence à intégrer les entrées en lecture de façon naturelle et constante;
- est conscient ou consciente de l'intrigue, du contexte, de la chronologie et des personnages;
- peut faire une évaluation des livres, messages ou textes lus;
- lit des messages et textes informatifs et littéraires simples, à structure prévisible, et illustrés

Le lecteur ou la lectrice à l'aise (stratège) Cette phase de compétence correspond à l'élève de la quatrième à la sixième année. L'élève :

- perfectionne son habileté à construire une représentation claire du texte, à gérer les obstacles qu'il rencontre dans sa lecture, à réagir au texte et à utiliser à diverses fins les informations que contient ce dernier;
- choisit des lectures à faire seul, par intérêt, pour trouver de l'information ou parce que les textes ont été écrits par son auteur préféré;
- commence à prendre conscience des styles individuels des auteurs;
- a conscience de la raison d'être du document écrit ;
- peut lire et comprendre différents genres de textes;
- applique les entrées en lecture pour comprendre le message écrit;
- emploie automatiquement et de façon coordonnée une variété de stratégies (prédiction, confirmation, intégration, émission d'hypothèses, classification, déduction [tirer des conclusions], établissement de liens, usage des schémas) pour accéder aux indices de sens, de structure et aux indices visuels dans le texte;
- fait très peu de méprises;
- se corrige avec assurance et autonomie en s'appuyant sur les entrées en lecture, le cas échéant;
- coordonne toute une gamme de stratégies qui l'aide à construire le sens des textes;
- est capable de comprendre à différents niveaux (littéral, inférentiel, interprétatif, critique).

Son rythme de lecture s'ajuste automatiquement selon le type de lecture ou de texte. Ce lecteur ou cette lectrice lit avec aisance et fluidité.

Voir Annexe A : Entrées en lecture

Production écrite

La production écrite est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante. Ces deux processus doivent être enseignés en même temps. L'élève fait appel aussi à sa connaissance de l'oral pour aborder l'écrit.

La production écrite est un processus récuratif, à plusieurs étapes : la génération d'idées, l'organisation de ces idées, la rédaction, la révision, la correction, la diffusion et la réflexion. Elle est une démarche par étapes composée de la préécriture, de l'écriture et de la postécriture.

On ne s'attend pas à ce que les élèves aient maîtrisé un certain nombre d'habiletés préalables ou qu'ils aient atteint un certain degré de maîtrise de la langue écrite pour leur offrir d'écrire. Ce programme d'études recommande de faire écrire les élèves tous les jours, partant du principe que c'est en écrivant que l'on apprend à écrire. Ainsi, la pratique quotidienne de l'écrit demande de la part de l'enseignant ou de l'enseignante d'accepter l'erreur comme faisant partie intégrante de l'apprentissage et exige des élèves qu'ils osent prendre des risques en s'exprimant par écrit.

Dans le contexte de l'immersion, l'enseignant ou l'enseignante vise à amener l'élève à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage. Il doit être conscient des principaux stades de développement de l'habileté à orthographier, pour analyser où se trouvent ses élèves, et mieux guider leur apprentissage.

Cette émergence de l'écriture se manifeste graduellement et en différents stades allant du gribouillis pour arriver à une utilisation du code et des conventions de la langue.

- **Le stade phonétique** : L'orthographe n'est pas correcte, mais correspond de près à la prononciation des mots.
- **Le stade de transition** : L'élève commence à appliquer une variété de stratégies pour orthographier des mots inconnus.
- **Le stade de l'orthographe conventionnelle** : L'enfant a une compréhension des notions d'orthographe et applique les règles de base.

Les contextes d'apprentissage

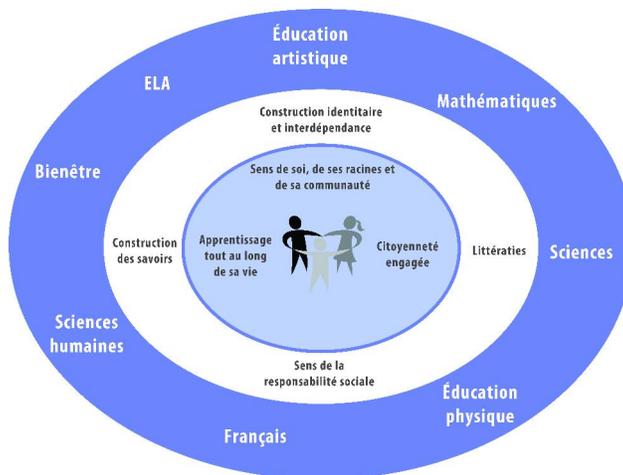
Pour apprendre à manier la langue française, il faut avoir quelque chose à dire et une raison pour l'apprendre. En immersion, il faut fournir aux élèves des contextes et des besoins réels pour apprendre la langue. L'élève qui apprend le français en contexte devient responsable de son apprentissage, y est engagé et trouve l'apprentissage agréable. L'élève peut faire des liens avec son vécu, entre les disciplines, entre lui-même et la communauté et entre ce qu'il a appris et ce qu'il aimerait apprendre. Plus l'élève fera l'expérience de liens variés et forts, plus son apprentissage sera approfondi. Plusieurs possibilités permettent d'utiliser les autres domaines d'étude obligatoires comme contexte pour apprendre le français. Ces liens donnent l'occasion à l'élève de transférer ses connaissances d'un contexte à l'autre. Le contexte présente des situations authentiques, une intention et un besoin de communication réels et des expériences significatives.

*Toute pensée est contextualisée!
Donc l'élève qui vit un apprentissage et une évaluation contextualisés développe une compréhension approfondie, peut faire le transfert de ses connaissances et a un ancrage pour une étude interdisciplinaire.*

Le français et les autres disciplines scolaires

Le contexte fournit une signification, une pertinence et une utilité à l'apprentissage. L'élève qui apprend une langue en contexte devient responsable de son apprentissage et engagé dans celui-ci. Il peut faire des liens avec son vécu et trouver l'apprentissage plus signifiant.

En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les disciplines. (Netten, 1994, p. 23)



Les contextes pour le français et les genres de textes

Le programme de français en immersion est conçu en sorte que les élèves développeront leurs habiletés langagières et leur vision culturelle par le biais de nombreuses occasions variées en communication orale et écrite.

Le contenu du programme du français en immersion est organisé selon une approche d'apprentissage par enquête. Cette approche fournit un contexte authentique pour l'apprentissage du français. Les activités sont donc intégrées et centrées sur le sens et non pas fragmentées et dépourvues de sens. Les élèves peuvent voir les liens dans leur apprentissage et appliquer les compétences langagières, habiletés de travail et valeurs à de nouvelles situations.

Les larges contextes suivants fournissent un cadre pour l'apprentissage de la langue, et permettent l'exploration des idées ayant une valeur durable au-delà de l'expérience scolaire.

- Philosophie et sens de soi : Les élèves explorent leur identité et leur concept de soi.
- Société, culture et histoire : Les élèves étudient les relations avec autrui et leur communauté, la culture, et l'histoire.
- Littérature : Les élèves découvrent divers genres littéraires et une variété d'auteurs.
- Communication : Les élèves examinent des méthodes, formes et questions portant sur la langue, la communication et les médias.
- Environnement et technologie : Les élèves explorent le monde naturel et construit ainsi que des sujets environnementaux et technologiques.

Chacun de ces contextes est obligatoire au cours de chaque année scolaire. Chaque programme de français en immersion comprend un tableau de contextes. Ce tableau inclut des recommandations de grandes idées et des suggestions de questions captivantes possibles pour exploiter chaque contexte. Ces contextes peuvent être explorés simultanément, et se prêtent à l'intégration des matières.

Voir Annexe B : Types de textes et messages

Voir Annexe D : Continuum des contextes et thèmes 3-5

Tableau de contextes pour le français et les genres de textes

Français (5e année)		
Contextes obligatoires	Grandes idées recommandées et questions captivantes	Types de messages et de textes possibles
Philosophie et sens de soi	<p>La paix et l'entraide Le Canada est-il une terre de paix et entraide? Quels sont les symboles de paix au Canada? Qui sont les agents de la paix au Canada? Quelles sont les responsabilités des Canadiens envers la paix et l'entraide au niveau communautaire, provincial, national et international? Comment est-ce que le Canada est perçu par d'autres pays quant à ces deux qualités? Qui sont les Canadiens qui ont travaillé fort pour la paix et l'entraide au niveau national et international? Est-ce qu'ils méritent le statut de « héros »? Comment assurer la paix et l'entraide au Canada? Comment être symbole de la paix soi-même?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lettre ouverte • Sondage • Poème/chanson • Questionnement • Affiche • Symbole • Texte courant/informatif (description, cause à effet)
Société, culture et histoire	<p>Les fêtes et les célébrations Pourquoi les fêtes et les célébrations sont-elles importantes? Les fêtes et célébrations sont-elles importantes? Comment les francophones des autres pays célèbrent-ils? Que représentent les symboles de diverses fêtes culturelles?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Francophone Mardi Gras/ Pâques, festivals (Carnaval de Québec, Festival des voyageurs, Mardi Gras en Louisiane, Le carnaval à Martinique), La Saint-Jean-Baptiste (24 juin) • Autochtone Ceinture fléchée: symbole et usage pratique, La journée nationale des Autochtones (le 21 juin) 	<ul style="list-style-type: none"> • Chanson, poème, comptine • Récit • Représentation visuelle • Texte informatif (de description, d'énumération, de cause et effet)
	<p>Les instruments de percussion Quel rôle les instruments de percussion jouent-ils dans un orchestre, dans un groupe de musique pop? Qu'est-ce que cela veut dire « la famille d'instruments de percussion »? Quelles émotions les instruments</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau de classification • Lettre d'invitation à une célébration • Question de réflexion • Directives pour accomplir une tâche • Poème

	de percussion provoquent-ils chez vous? Pourquoi les tambours ou les tambourins ont-ils une place importante chez les Premières Nations et les Métis?	<ul style="list-style-type: none"> • Texte informatif (description, énumération)
Littérature	<p>Le théâtre Veux-tu jouer la comédie -faire du théâtre? Comment le théâtre et le cinéma sont-ils différents? Comment le théâtre a-t-il évolué depuis le Moyen Âge? Comment est-ce que le théâtre diffère d'un pays à un autre? Pourquoi les personnages sont-ils aussi différents?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pièce de théâtre • Script • Texte courant/informatif (description) • Tableau de comparaison • Mur des mots • Poèmes
	<p>Les genres historiques Comment apprécier les genres historiques différents? Qu'est-ce qu'un mythe? Pourquoi la mythologie était-elle importante pour les Grecs et les Romains? L'est-elle encore aujourd'hui? Pourquoi les mythes nous intéressent-ils encore ou sont-ils encore pertinents? Comment est-ce que les romans historiques nous aident à comprendre la vie et les gens du passé canadien? Comment est-ce que les histoires reflètent notre patrimoine? Qu'est-ce que nous pouvons apprendre de nous-mêmes en les lisant? Quels sont les caractéristiques d'un bon roman historique?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mythe • Roman historique • Article de journal • Tableau explicatif • Organisateur graphique • Texte narratif • Lexique • Poème • Bande dessinée
Communication	<p>Le bilinguisme Pourquoi savoir parler français au Canada? Pourquoi le Canada est-il un pays officiellement bilingue? Où vivent les francophones de souche canadiens? Quels sont les avantages de parler plus d'une langue? Combien de langues sont parlés comme langue première dans votre classe et dans votre école? Pourquoi est-ce important de garder sa langue première?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lettre d'amitié • Sondage • Texte courant/informatif (explication, description, cause à effet, problème et solution)
	<p>Fait ou fiction? Comment distinguer le réel de l'imaginaire dans ce que nous lisons, écoutons, visionnons ou percevons? Comment différencier entre les faits</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texte courant/informatif (description, énumération) • Récit narratif • Albums illustrés • Tableau de comparaison, de prise de notes, SVA, de

	<p>et les opinions? Qu'est-ce qu'un préjugé? Comment les médias peuvent-ils nous influencer? Comment le « portrait romantique » que le cinéma et certains livres montrent diffère-t-il de la réalité?</p>	<p>classification</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schéma narratif • Journal de lecture • Poème • Fiche d'observation • Formulaire de demande
<p>Environnement et technologie</p>	<p>Les technologies de la communication Comment est-ce que nous nous sommes rendus si loin en si peu de temps avec la communication et les technologies de la communication? Par quels moyens vos parents et vos grands-parents communiquaient-ils à votre âge? Quels messages les Premières Nations et les Métis communiquaient-ils avec tambours, chants et parchemins en écorce de bouleau ? Quels sont les avantages des technologies de la communication? Quels en sont les désavantages? La vie et la Terre sont-elles meilleures ou pires avec ces technologies? Quels autres moyens efficaces existe-il pour communiquer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texte informatif (cause à effet, énumération chronologique, description) • Jeu – questionnaire • Charade • Journal personnel • Texte d'opinion • Texte narratif • Directives
	<p>Le temps Savez-vous « lire » la nature pour prédire le temps qu'il fera? Comment nos ancêtres faisaient-ils des prévisions météorologiques d'après la nature? Comment cela les a-t-il aidés à survivre? Comment les Premières Nations et les Métis le faisaient-ils ou le font-ils? Dans quel but? Y a-t-il encore des pratiques de nos jours? Jusqu'à quel point pourrait-on y faire confiance? Comment est-ce que nous pouvons bénéficier de faire attention à la nature? Qu'est-ce que nous pouvons apprendre de la nature? Pourquoi dit-on que nous perdons cette capacité de le faire?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texte courant/informatif (description, cause à effet) • Représentation avec légende • Tableau de comparaison • Sondage et graphique des résultats

Comment utiliser ce programme d'études

Les **résultats d'apprentissage** décrivent ce que l'élève est censé savoir et pouvoir faire à la fin de l'année peu importe le niveau scolaire et le domaine d'études de l'élève. À ce titre, tous les résultats d'apprentissage doivent être atteints. Les résultats d'apprentissage orientent les activités de mesure et d'évaluation, de même que la planification du programme, des unités et des leçons.

Entre autres caractéristiques, les résultats d'apprentissage :

- sont centrés sur ce que l'élève apprend plutôt que sur ce que l'enseignant ou l'enseignante enseigne;
- précisent les habiletés et les capacités, les connaissances et la compréhension, ainsi que les attitudes que l'élève est censé avoir acquises;
- sont observables, mesurables et réalisables;
- sont rédigés avec des verbes d'action et dans une langue professionnelle claire (le vocabulaire du domaine de l'éducation et de la matière en question);
- sont élaborés afin d'être atteints en contexte de manière à ce que l'apprentissage soit significatif et qu'il y ait un lien entre les matières;
- sont formulés en fonction de l'année et de la matière;
- sont soutenus par des indicateurs de réalisation qui reflètent la portée et la profondeur des attentes;
- tiennent compte de l'évolution de l'apprentissage et ont un lien avec la matière présentée dans les autres années lorsque cela est pertinent.

Les **indicateurs de réalisation** représentent ce que l'élève doit savoir ou pouvoir faire pour atteindre un résultat d'apprentissage donné. Au moment de planifier leur cours, les enseignants doivent bien connaître l'ensemble des indicateurs de réalisation en cause, de manière à comprendre le résultat d'apprentissage dans toute sa portée et dans toute sa profondeur. Forts de cette compréhension, les enseignants peuvent élaborer leurs propres indicateurs adaptés aux intérêts, aux expériences et aux apprentissages passés de leurs élèves. Ces indicateurs de leur cru ne doivent cependant pas déroger du but visé par le résultat d'apprentissage.

Les résultats d'apprentissage décrivent les connaissances, habiletés et notions que les élèves doivent posséder à la fin de chaque niveau scolaire.

Les indicateurs de réalisation représentent ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire s'ils ont atteint le résultat d'apprentissage.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Légende

Code des résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation		Abréviation des domaines langagiers	
5VC.1(a)			
5	Niveau scolaire	[VC]	Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle
VC	Éducation physique	[CO]	Compréhension orale
1	Résultat d'apprentissage	[CÉ]	Compréhension écrite
(a)	Indicateur de réalisation	[PO]	Production orale
		[PÉ]	Production écrite

Termes utilisés dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réalisation à des fins particulières

y compris	Indique ce qui est obligatoire et ce qui devra être évalué même si d'autres apprentissages peuvent être abordés
tel que; telle que tels que; telles que	présente des suggestions de contenu sans exclure d'autres possibilités
p. ex.	présente des exemples précis touchant un concept ou une stratégie
emploie	indique que l'élève a déjà exploré un concept ou une convention, et qu'il ou elle est maintenant en train d'appliquer ses connaissances
approfondit ses connaissances	indique que l'élève continue à faire attention à un concept ou une convention, afin de l'employer correctement. On ne s'attend pas à ce que l'élève de 5 ^e année maîtrise ces éléments.
explore	indique que l'élève commence à explorer un concept ou une convention. On ne s'attend pas à ce que l'emploi de ces concepts soit évalué.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation (suite)

Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle

L'élève devra :

5.VC.1 Contribuer à son développement langagier en faisant preuve d'initiative et de créativité et en témoignant d'un intérêt soutenu pour la qualité de ses projets d'apprentissage.

L'élève :

- a. Réalise un projet créatif en français.
- b. Prend des risques dans sa communication en français, p. ex. participe volontiers même si son oral ou son écrit n'est pas parfait.
- c. Manifeste son engagement à la réalisation de ses projets de communication.
- d. Participe à des activités culturelles en français hors de l'école.
- e. Parle régulièrement en français à l'enseignant et à ses camarades de classe.

L'élève devra :**5.VC.2 Prendre conscience de son appréciation :**

- ***des romans présentés oralement, des vidéos, des films ou des pièces de théâtre d'expression française destinés aux enfants;***
- ***des courts romans d'expression française, en situation de lecture personnelle.***

L'élève :

- a. Accepte la proposition d'une présentation de bande vidéo, de film, de représentation d'une pièce de théâtre, ou de lecture d'un passage, d'un chapitre ou d'un roman.
- b. Participe à une discussion sur une bande vidéo, un film ou une pièce de théâtre.
- c. Accepte la proposition d'activités de lecture personnelle qui lui permettent de lire un court roman de son choix et à son rythme, p.ex. choisit soigneusement un roman pendant le temps à la bibliothèque, prépare un petit exposé sur le roman choisi pour présenter le livre et l'auteur à ses camarades de classe.
- d. Réfléchit sur les choix de courts romans pour se préparer à la période de lecture personnelle ou indépendante.
- e. Partage ses lectures avec ses pairs en situation formelle (p. ex. cercle de lecture) ou informelle (p. ex. discussions libres).
- f. Suggère des romans d'expression française à ses pairs, en justifiant ses suggestions.

L'élève devra :**5.VC.3 Examiner des éléments des cultures canadiennes-françaises, métisses et des Premières Nations, tels que :**

- **les personnages et leurs contributions dans des domaines variés;**
- **les événements historiques;**
- **les représentations culturelles.**

L'élève :

- a. Étudie des personnages et des développements historiques clés de la langue et de la culture française et celles des Premières Nations et des Métis, p. ex. les premiers arrivants français qui s'adaptaient à la nouvelle vie; des Métis qui ont marqué l'histoire du Manitoba et de la Saskatchewan; les particularités de la langue française et le parler michif; le bilinguisme.
- b. Mène une enquête sur les gens connus représentant les Canadiennes et Canadiens-français et les Métis qui ont contribué à la société canadienne, p. ex. Gabriel Dumont, Louis Riel, Jeanne Sauvé, Julie Payette, Sylvie Fréchette, Marc Garneau, Roméo Dallaire.
- c. Identifie des représentations des cultures et des personnages canadiens-français, métis et des Premières Nations dans des textes écrits et oraux vus en classe.
- d. Explique comment des représentations culturelles dans la littérature et les médias peuvent influencer l'opinion des autres.

Compréhension orale

L'élève devra :

5.CO.1 Dégager le sujet et les idées principales d'une communication orale :

- *agir selon des directives présentées en plusieurs étapes;*
- *dégager l'idée principale d'un discours;*
- *ressortir les composantes de la structure narrative, y compris la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties et la situation finale, dans un film, une pièce de théâtre ou une histoire entendue.*

L'élève :

- a. Exécute la tâche proposée dans un discours en respectant l'ordre des étapes si nécessaire telle que dans un mouvement à exécuter en éducation physique ou en danse, dans un travail de groupe ou une transformation en mathématique.
- b. Relève, dans les différentes parties du discours, l'idée qui semble résumer les propos du locuteur.
- c. Isole les informations pertinentes selon l'intention de communication (p. ex. annonces dans un aéroport, heure d'une émission particulière) à l'aide d'un schéma pour l'écoute.
- d. Relève les indices qui fournissent les renseignements sur :
 - les personnages, le lieu, l'époque (situation initiale);
 - le problème (élément déclencheur);
 - l'action entreprise pour résoudre le problème (péripéties);
 - le résultat de l'action entreprise (situation finale).

L'élève devra :

5.CO.2 Utiliser divers moyens avant, pendant et après pour orienter son écoute et soutenir sa compréhension d'un message, y compris :

- **démontrer une compréhension des facteurs qui influencent la situation d'écoute, y compris en langue seconde;**
- **recourir à différents moyens de faire des prédictions sur le contenu au long de l'écoute;**
- **recourir à divers moyens pour vérifier sa compréhension au long de l'écoute;**
- **justifier sa réaction à une communication orale en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations et de ses opinions;**
- **réfléchir sur son emploi des stratégies en compréhension orale.**

L'élève :

- a. Identifie les facteurs qui influencent la situation d'écoute, y compris :
 - le bruit;
 - la vitesse;
 - l'accent;
 - le manque d'un contexte;
 - le moyen de diffusion du message;
 et explique comment chaque facteur influence la facilité ou la difficulté de compréhension.
- b. Imagine ce que le contenu pourrait être selon ce qu'elle a vu dans d'autres contextes.
- c. Fait appel aux habiletés langagières dans une autre langue, p. ex. utilise sa connaissance des mots connus dans une autre langue pour reconnaître un mot ou pour lui donner un sens (congénères).
- d. Fait des prédictions pendant l'écoute en utilisant des stratégies telles que le questionnement et l'appel aux mots clés.
- e. Vérifie sa compréhension en utilisant un organisateur graphique d'idées, tel qu'un tableau SVA.
- f. Reformule dans ses propres mots la partie du discours qui pose un problème, ou demande une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension.
- g. Explique sa réaction face à une histoire, une pièce de théâtre, un film, un documentaire, etc., en se posant des questions telles que :
 - Qu'est-ce que j'ai appris?
 - Est-ce que cela a répondu à mes besoins? Pourquoi ou pourquoi pas?
 - Est-ce que l'information paraît vraisemblable? Pourquoi ou pourquoi pas?
- h. Relève les passages qui suscitent des réactions ou des interrogations.
- i. Soutient son opinion sur les actions des personnes, leurs sentiments, les événements, etc.
- j. Discerne le réel de l'imaginaire dans une histoire, ou les faits des opinions dans un message informatif, et justifie son choix.
- k. Prend conscience du fait que les médias peuvent influencer l'opinion publique.
- l. Indique ce qui a aidé à la compréhension et ce qui a présenté un défi.
- m. Suggère ce qu'elle pourrait faire lors de la prochaine écoute qui lui permettrait de mieux comprendre, p. ex. s'informe sur le contexte, pense à ce qu'elle sait déjà sur le sujet, regarde la personne qui parle, pose des questions, écoute l'intonation.

Compréhension écrite

L'élève devra :

5.CE.1 Dégager le contenu de divers types de textes :

- **les idées principales d'un texte courant de plusieurs paragraphes quand elles sont explicites;**
- **les composantes de la structure narrative :**
 - **situation initiale;**
 - **élément déclencheur;**
 - **péripéties;**
 - **situation finale.**

L'élève :

- a. Utilise un organisateur graphique pour organiser ses connaissances ou pour retenir l'information.
- b. Relève, dans chaque paragraphe, la phrase qui résume l'idée principale du paragraphe.
- c. Classe les informations selon les critères ou les catégories préétablis.
- d. Indique qui, où, comment, quand, quoi, pourquoi.
- e. Relève les indices (p. ex. dans un mythe ou un texte de fiction historique) qui fournissent les renseignements sur :
 - les personnages, le lieu, l'époque (situation initiale);
 - le problème (élément déclencheur);
 - l'action entreprise pour résoudre le problème (péripéties);
 - résultat de l'action prise (situation finale);

et explique comment ces indices lui permettent de dégager ces renseignements.

- f. Suggère d'autres solutions, conséquences, scénarios, etc. pour un texte donné.

L'élève devra :

5.CÉ.2 Utiliser divers moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :

- **sélectionner une ressource correspondant à ses habiletés et à son intention de lecture;**
- **comprendre le message dans des textes écrits courants et littéraires :**
 - **faire des prédictions à partir de diverses caractéristiques de textes dans les divers domaines d'étude;**
 - **établir des liens entre son vécu et ses connaissances et l'information dans le texte;**
 - **se questionner sur ce qu'il ou elle lit;**
 - **appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques;**
- **justifier sa réaction aux textes en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations;**
- **réfléchir sur son processus et ses stratégies de lecture.**

L'élève :

- a. Répond à des questions pour cerner l'intention de communication telles que :
 - Quel est le sujet? La question?
 - Qu'est-ce que je désire découvrir?
 - Pourquoi est-ce que je lis ce texte?
- b. Détermine si une ressource convient ou non à ses besoins et à ses habiletés :
 - détermine sa familiarité avec le sujet (sujet connu à l'oral mais non à l'écrit, nouveau sujet, etc.);
 - décide si la ressource a une présentation qui s'adresse à des jeunes de son âge (illustrations, taille des caractères typographiques, etc.);
 - examine le niveau de difficulté du vocabulaire :
 - survole une ou plusieurs pages du texte pour repérer les mots difficiles à lire ou à comprendre;
 - détermine si le niveau de vocabulaire correspond à ses habiletés;
 - vérifie s'il est possible d'obtenir de l'aide dans le cas où le niveau de vocabulaire est trop avancé.
 - explique comment et pourquoi il a choisi un tel texte ou roman.
- c. Fait des prédictions pour anticiper le contenu d'une variété de textes :
 - fait un survol de la présentation visuelle du texte (illustrations, graphiques, gros caractères);
 - lit les sous-titres, les mots clés et fait des liens avec le texte;
 - utilise la page couverture, la table des matières, le titre des chapitres, le synopsis, l'index;
 - imagine ce que pourrait être le contenu à partir des divers indices recueillis.
- d. Applique sa connaissance de mots nouveaux en contexte.
- e. Interprète les graphiques à partir des légendes qui les accompagnent.
- f. Observe la mise en page :
 - établit des liens entre les illustrations et le texte qui s'y rattache;
 - s'interroge sur l'importance des mots écrits en caractères gras, en italiques, en gros caractères, etc.;
 - se sert d'un schéma correspondant à la structure d'un texte donné pour noter les informations.
- g. Identifie la source du problème (un mot, une phrase, plusieurs phrases, etc.).
- h. Examine l'importance de l'élément qui pose problème et entreprend les démarches nécessaires, par exemple :
 - passe outre à la difficulté si elle n'entrave pas la compréhension globale du message;
 - revoit les stratégies de dépannage qui peuvent aider à solutionner le problème s'il y a entrave à la compréhension globale du message;
 - note les mots nouveaux et y revient plus tard;
 - relit un passage s'il semble difficile d'établir des liens entre ce qui vient d'être lu et ce qui a été lu précédemment.
- i. Fait appel aux habiletés langagières dans une autre langue :
 - utilise sa connaissance des mots connus dans une autre langue pour reconnaître un mot ou pour lui donner un sens (congénères);
 - identifie et explique les congénères.
- j. Consulte des ouvrages de référence, p. ex. dictionnaire jeunesse ou dictionnaire visuel (imprimés ou sur Internet), mur des mots, notes du contenu d'autres disciplines.
- k. Fait ressortir l'idée principale et valide son choix en :

- trouvant le sujet du paragraphe;
 - choisissant la phrase qui semble représenter l'idée principale;
 - déterminant si les autres phrases du texte expliquent l'idée principale, si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée principale;
 - choisissant une autre idée principale, si nécessaire, et en reprenant le processus.
- l. Vérifie sa compréhension du sujet, selon les liens qu'il établit :
- explique si les sentiments, les opinions ou les réactions des personnages ressemblent aux siennes;
 - compare ce qu'il connaît déjà avec l'information dans un texte courant.
- m. Relève les mots ou les groupes de mots qui fournissent des détails ou évoquent une émotion.
- n. Reconstitue le sens du texte en reformulant dans ses propres mots ce qui vient d'être lu.
- o. Développe la fluidité et la compréhension en lecture :
- emploie les éléments suivants pour lire avec fluidité et pour comprendre de nouveaux mots :
 - sons :
 - ille, eil, eille, ail, aille;
 - euil, euille, ain, ein, oin, ien;
 - la forme des verbes à la 3e personne du singulier et du pluriel de l'imparfait de l'indicatif, p. ex. lors de la lecture partagée, de la rédaction collective ou d'une expérience langagière;
 - l'ajout du e au féminin pour des noms et des adjectifs, p. ex. lors de la lecture partagée, de la rédaction collective ou d'une expérience langagière;
 - le classement des mots selon l'ordre alphabétique;
 - ponctuation :
 - point d'interrogation (?);
 - point d'exclamation (!);
 - guillemets et des tirets (« », -);
 - approfondit ses connaissances à partir des éléments suivants en vue de développer de plus en plus la fluidité et la compréhension en lecture :
 - l'infinitif du verbe après l'observation de sa forme aux temps simples de l'indicatif;
 - la situation de l'action dans le temps selon la terminaison du verbe et le contexte, p. ex. savoir quand se déroule l'action sur la ligne du temps quand on dit « J'ai mangé. »;
 - ponctuation :
 - virgule marquant l'énumération (,);
 - tiret précédant une énumération (-);
 - explore les éléments suivants en vue de développer de plus en plus la fluidité et la compréhension en lecture :
 - ponctuation :
 - virgule marquant le groupe mis en apposition, p. ex. Demain, journée de congé, nous irons au parc;
 - parenthèses ().
- p. Détermine si le texte répond à ses attentes ou questions et explique pourquoi ou pourquoi pas.
- q. Juge si le texte lui apporte de nouvelles idées.
- r. Discerne le réel de l'imaginaire dans un récit, ou les faits des opinions dans un texte courant, et justifie son choix.
- s. Démontre sa connaissance du fait que les médias peuvent influencer l'opinion publique.

t. Évalue sa lecture en se posant des questions telles que :

- Est-ce que mes prédictions étaient justes?;
- En faisant des prédictions, est-ce que j'étais capable de comprendre plus facilement?;
- Est-ce que j'ai trouvé des réponses à mes questions?;
- Qu'est-ce qui m'a aidé à comprendre l'histoire, le poème, l'article, le chapitre, l'affiche, la recette, etc.?
- Qu'est-ce que j'ai appris?
- Est-ce que j'ai aimé cette histoire ou ce poème?;
- Quels sentiments, impressions, opinions est-ce que l'histoire ou le texte a suscités?;
- Est-ce que j'aimerais lire autre chose de cet auteur ou sur ce sujet?

Production orale

L'élève devra :

5.PO.1 Employer le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques convenant au contexte pour s'exprimer en situation interactive ou non interactive :

- raconter une histoire en réaction à une situation proposée;
- participer à la réalisation d'un projet de groupe à présenter à l'oral.

L'élève :

- a. Conçoit et raconte, à partir d'une amorce donnée (p. ex. une photo, un objet, la pochette d'un DVD) :
 - une anecdote;
 - un épisode;
 - une narration;
 - un récit;
 - une légende;
 - un mythe;
 - une plaisanterie.
- b. Imagine et raconte la fin d'une histoire donnée.
- c. Transforme un fait divers ou réel en une histoire fictive, p. ex. une légende, un mythe, une narration historique.
- d. Détaille la journée fictive d'un personnage tel qu'une élève de son âge habitant une autre région du Canada.
- e. Propose des idées pour un projet de groupe ou une tâche collaborative, ou pour la façon de travailler en groupe.
- f. Participe activement aux discussions de groupe pour réaliser un projet ou accomplir une tâche, par exemple :
 - une courte pièce de théâtre;
 - l'interprétation d'un épisode de roman;
 - un projet de recherche.
- g. Se sert du vocabulaire et des structures de phrases vus précédemment dans divers contextes ou dans les domaines d'étude obligatoires :

Français : mots pour les anciennes et nouvelles technologies de communication, instruments de musique (percussion), structure « jouer de ç » , usage du temps des verbes pour parler du passé (imparfait et passé composé), mots pour parler du théâtre (scène, comédien et comédienne, souffleur);

Sciences humaines : des mots qui servent à comparer (ressemblances et différences entre deux réalités – plus gros que, plus loin que, aussi petit que, pareil à, etc.);

Mathématiques : nombres jusqu' à 1 000 000, décimaux, dixièmes, centièmes, aire, capacité, droites, quadrilatère, transformations (translation, rotation), données primaires et secondaires;

Sciences : larmes, salive, guide alimentaire, éléments nutritifs, masse, texture, volume, force, friction;

Bien-être : habitudes alimentaires, changements affectifs, puberté, maladies infectieuses, image de soi, autorégulation;

Éducation physique : flexibilité, endurance musculaire, jeux préparatoires, prévention des blessures, habiletés sociales;

Éducation artistique : équilibre, mesure (musique), espace positif et négatif, contraste, répétition des mouvements.
- h. Se sert des expressions idiomatiques correspondant aux contextes obligatoires, au contenu dans d'autres disciplines, aux événements quotidiens ou rencontrés dans ses lectures, p. ex. se mordre la langue, en avoir marre, aller droit au cœur, avoir une mémoire d'éléphant, sans tambour ni trompette.

L'élève devra :**5.PO.2 Recourir à divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, y compris :**

- *participer à des discussions de groupe pour réaliser un projet;*
- *sélectionner le contenu de son message et les outils d'appui en fonction de son intention de communication;*
- *appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques;*
- *établir et maintenir le contact avec le public;*
- *clarifier son message;*
- *réfléchir sur sa communication orale et sur sa démarche.*

L'élève :

- a. Établit les règles de fonctionnement du groupe telles que respect du sujet, du droit de parole, des rôles et de l'environnement de travail.
- b. Cerne l'intention de communication.
- c. Établit les paramètres du sujet à traiter à partir des idées résultants d'un remue-méninges, d'une discussion avec un camarade, de quelques idées jetées sur papier, de la consultation d'un matériel de référence.
- d. Identifie les aspects de la langue qu'il serait approprié d'employer.
- e. Sélectionne le matériel qui pourrait appuyer sa présentation.
- f. Démontre un sens chronologique des événements (début – milieu – fin).
- g. Articule correctement les liaisons les plus courantes entre :
 - le déterminant et le nom, p. ex. l'œil, les avions;
 - l'adjectif et le nom, p. ex. bel homme, grands amis;
 - le pronom et le verbe, p. ex. ils ont.
- h. Accorde les verbes usuels avec leur sujet.
- i. Emploie correctement le pronom personnel sujet au genre et du nombre qu'il remplace, p. ex. **Ma sœur** a porté mon chandail. **Elle** est méchante.
- j. Utilise correctement des expressions qui indiquent la possession, p. ex. Je veux le livre de Serge. Je veux son livre. C'est le frère de Lucie. C'est son frère.
- k. Utilise correctement des marqueurs de relation usuels dans la phrase et entre les phrases, p. ex. et, parce que, puisque, alors, donc, mais, au contraire, même si, à cause de.
- l. Ordonne correctement les séquences suivantes contenant un adjectif usuel :
 - déterminant + adjectif + nom, p. ex. un bon film;
 - déterminant + nom + adjectif, p. ex. un film amusant.
- m. Reconnaît et corrige les anglicismes syntaxiques les plus courants, p. ex. Je cherche pour ç, Je donne leç, çsur la télévision.
- n. Attire l'attention de son public de façon expressive.
- o. Reformule ses phrases ou son message si nécessaire.
- p. S'autoévalue et évalue le travail en groupe.
- q. Réfléchit sur sa communication orale en se posant des questions telles que :
 - Est-ce que j'étais adéquatement préparé pour ma présentation orale?
 - Est-ce que mon public semble avoir compris mon message?
 - Quels en étaient les succès?
 - Que pourrais-je faire mieux ou différemment la prochaine fois?

Production écrite

L'élève devra :

5.PÉ.1 Composer des textes courants et littéraires de quelques paragraphes, y compris :

- **un texte courant dans lequel il ou elle exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions, et en donne des raisons;**
- **un texte courant dont le sujet est établi dans l'introduction et développé en paragraphes;**
- **un texte courant qui présente des directives ou explique une procédure simple;**
- **un récit présentant les composantes de la structure narrative : situation initiale, élément déclencheur, péripéties et situation finale.**

L'élève :

- a. Écrit un texte organisé en 2 à 4 paragraphes pour :
 - s'exprimer, p. ex. une entrée dans un journal de lecture personnel;
 - informer, p. ex. un article de journal;
 - décrire, p. ex. une fête autochtone, une célébration personnelle ou un événement historique;
 - divertir, p.ex. un récit comique.
- b. Énumère les étapes pour faire quelque chose comme une recette, la construction d'un instrument de musique, s'habiller pour jouer au hockey, comment faire une transformation en mathématiques, prolonger une régularité.
- c. Explique comment faire quelque chose, p. ex. communiquer dans un blogue, utiliser un appareil numérique, sauter à la corde.
- d. Emploie correctement le vocabulaire et les expressions vus dans les autres domaines d'études.
- e. Rédige un récit, à partir d'un événement, qui présente clairement les éléments de la structure narrative.
- f. Écrit un mythe ou une légende à partir d'une situation réelle, ou portant sur un thème à l'étude.

L'élève devra :

5.PÉ.2 Se servir de toutes les étapes du processus d'écriture avant, pendant et après, pour :

- *planifier son projet d'écriture et sa présentation finale, selon des intentions d'écriture variées;*
- *écrire avec précision, selon son niveau d'apprentissage;*
- *vérifier le contenu de son message;*
- *appliquer les conventions linguistiques à son écrit;*
- *réfléchir à ce qu'il a écrit et à son processus d'écriture.*

L'élève :

- a. Cerne son intention d'écriture et son public.
- b. Sélectionne le contenu en fonction de son intention de communication et de la pertinence au sujet, à partir, par exemple, d'un remue-méninges, d'une discussion avec une camarade, de quelques idées jetées sur papier, d'une source de référence, de lectures.
- c. Retient les idées les plus appropriées à son intention et au sujet à traiter.
- d. Rédige un brouillon à partir du contenu sélectionné pour faciliter un retour sur les idées transcrites et pour procéder aux améliorations pertinentes :
 - reconnaît que l'ébauche permet de jeter ses idées sur papier sans s'arrêter sur la formulation;
 - élabore ses idées sans s'arrêter sur la formulation;
 - regroupe des mots par familles de mots;
 - pense à la forme féminine du mot pour trouver la lettre finale au masculin;
 - consulte un référentiel grammatical pour vérifier l'accord du verbe avec le sujet;
 - orthographe correctement des mots usuels provenant des contextes en français ou du contenu et des concepts des autres domaines d'étude.
- e. Révise :
 - se relit;
 - modifie son texte pour l'enrichir :
 - utilise des adverbes et des compléments circonstanciels;
 - élimine les répétitions inutiles;
 - utilise un dictionnaire pour trouver des synonymes ou le mot juste pour le contexte et pour vérifier l'orthographe des mots.
 - se pose des questions telles que :
 - Mon texte a-t-il un début, un milieu et une fin?
 - L'ordre est-il logique?
 - Les temps des verbes correspondent-ils à mon message/histoire?
 - Ai-je respecté mon intention de communication?
 - utilise divers moyens non linguistiques tels que dessins, illustrations, graphiques pour préciser et renforcer son message.
- f. Organise les événements du texte selon l'ordre chronologique, ou organise les idées du texte selon un ordre logique.
- g. Corrige :

- emploie les éléments suivants dans ses productions écrites :
 - l'accord, dans les cas usuels, des déterminants, des adjectifs et des noms en genre quand la marque du féminin est e et la marque du pluriel est s et x;
 - la conjugaison des verbes :
 - l'accord des verbes usuels avec leur sujet au présent, à l'imparfait et au futur proche, quand le sujet les précède immédiatement;
 - l'orthographe du 2e verbe quand deux verbes se suivent, p. ex. Est-ce que je peux tailler mon crayon?;
 - le pluriel en s dans un groupe de mots, p. ex. Les grands garçons;
 - le féminin en e
 - dans un groupe de mots, p. ex. La balle ronde;
 - avec être, p. ex. la balle est ronde;
 - les phrases à structure simple;
 - l'ordre des séquences suivantes contenant un adjectif usuel :
 - déterminant + adjectif + nom, p. ex. un bon film;
 - déterminant + nom + adjectif , p. ex. un film amusant;
 - la correction des anglicismes syntaxiques les plus courants, p. ex. Je cherche pour, Je donne le, Il regarde comme.
- approfondit ses connaissances à partir des éléments suivants :
 - la conjugaison des verbes :
 - avoir et être;
 - les terminaisons des verbes à l'indicatif présent avec je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles;
 - la terminaison « ont » des verbes au futur simple avec les sujets ils, elles :
 - les verbes réguliers;
 - les verbes avoir, être, faire et aller;
 - le pluriel des mots qui se terminent en :
 - s, z et x, p. ex. des radis, ces prix sont élevés, j'aime les noix;
 - al, p. ex. des animaux rapides;
 - eau, p. ex. Les beaux chapeaux;
 - eu, p. ex. Des cheveux longs;
 - le féminin des mots qui se terminent en
 - eux, p. ex. Maman est heureuse;
 - eur, p. ex. une chanteuse, la fille est moqueuse;
 - er, p. ex. la dernière fois;
 - les homophones suivants :
 - a – à;
 - ont – on;
 - sont – son;
 - m" a – ma;
 - ces – ses;
 - l" a – la;
 - t" a – ta;
 - la ponctuation :
 - le point d'exclamation (!);
 - le point d'interrogation dans une phrase interrogative à structure simple (?).
- explore les éléments suivants :

- la conjugaison des verbes :
 - la différence orthographique entre un verbe en « er » précédé d'un autre verbe, et un verbe en « er » précédé de avoir, p. ex. je veux manger/j'ai mangé;
 - la terminaison d et t, à l'indicatif présent, des verbes en « re » et « ir » tels que : il descend, elle finit;
 - l'utilisation de verbes modèles en conjugaison;
- le féminin des mots qui se terminent en s, p. ex. Une table basse;
- la manipulation de différentes structures de phrases;
- la ponctuation :
 - la virgule marquant l'énumération (,);
 - les deux points et les guillemets du style direct (: «»).

h. Consulte ses camarades, en cours de rédaction, pour clarifier sa pensée et pour valider ses idées :

- cerne l'objet de la consultation;
- choisit la personne qui pourra le mieux répondre à ses interrogations;
- analyse le résultat de la consultation;
- donne suite à la consultation.

i. Décide du genre de format de la présentation finale selon son intention d'écriture et son public, et fait une copie propre pour publication.

j. Discute de l'importance de la relecture pour apporter des améliorations à son texte.

k. Évalue si elle a été comprise.

l. Fait une rétroaction sur son projet d'écriture et sur le processus d'écriture en réfléchissant sur des points tels que :

- j'ai discuté de mes idées avec des camarades/mon enseignant ou mon enseignante;
- l'ordre de mes idées est clair;
- j'ai ajouté des détails pour clarifier;
- j'ai utilisé un vocabulaire précis;
- j'ai vérifié l'orthographe des mots, pour améliorer mon écrit;
- la prochaine fois je pourrais :

Aperçu des trois niveaux scolaires 4e - 6e année

Français en immersion 4	Français en immersion 5	Français en immersion 6
Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle		
<p>4.VC.1 Contribuer à son développement langagier et à celui des autres en partageant ses expériences ou en offrant une rétroaction en français.</p>	<p>5.VC.1 Contribuer à son développement langagier en faisant preuve d'initiative et de créativité et en témoignant d'un intérêt soutenu pour la qualité de ses projets d'apprentissage.</p>	<p>6VC.1 S'approprier son apprentissage de la langue française.</p>
<p>4.VC.2 Prendre conscience de son appréciation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des chansons pour enfants, de la francophonie canadienne et mondiale; • de la presse d'expression française pour enfants, en situation de lecture personnelle. 	<p>5.VC.2 Prendre conscience de son appréciation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des romans présentés oralement, des vidéos, des films ou des pièces de théâtre d'expression française destinés aux enfants; • des courts romans d'expression française, en situation de lecture personnelle. 	<p>6VC.2 Démontrer une ouverture d'esprit aux communications d'expression française destinées aux jeunes, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des textes et messages de littérature jeunesse en situation de lecture ou de visionnement personnel; • des textes et messages présentés oralement, y compris des romans et des pièces de théâtre.
<p>4.VC.3 Examiner les modes de vie, l'expérience, les valeurs, les conventions et les référents culturels de sa culture et ceux d'autres cultures.</p>	<p>5.VC.3 Examiner des éléments des cultures canadiennes-françaises, métisses et des Premières Nations, tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les personnages et leurs contributions dans des domaines variés; • les événements historiques; • les représentations culturelles. 	<p>6VC.3 Accueillir la diversité dans sa relation avec les autres.</p>

Français en immersion 4	Français en immersion 5	Français en immersion 6
Compréhension orale		
<p>4.CO.1 Dégager divers éléments dans des communications orales :</p> <ul style="list-style-type: none"> les jeux de sonorité de la répétition et de la rime dans la chanson pour enfants; l'information recherchée dans un discours; les éléments permettant de répondre aux questions : Qui? Où? Quand? Quoi? Comment? et Pourquoi? dans une histoire entendue, une pièce de théâtre ou un film. 	<p>5.CO.1 Dégager le sujet et les idées principales d'une communication orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> agir selon des directives présentées en plusieurs étapes; dégager l'idée principale d'un discours; ressortir les composantes de la structure narrative, y compris la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties et la situation finale, dans un film, une pièce de théâtre ou une histoire entendue. 	<p>6CO.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de diverses communications orales, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> les grandes idées énoncées lors d'une situation interactive; les directives dans un message injonctif qui comportent plusieurs étapes; les éléments d'un discours narratif; les liens entre les différents événements de l'intrigue dans un discours narratif.
<p>4.CO.2 Utiliser divers moyens avant, pendant et après pour orienter son écoute et soutenir sa compréhension d'un message, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> préciser son intention d'écoute; démontrer une écoute attentive; faire des prédictions tout au long de l'écoute; utiliser des indices donnés par le locuteur pour soutenir sa compréhension; établir des liens entre l'information contenue dans un message, ses connaissances antérieures et ses expériences personnelles; réagir à la communication orale en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations et de ses opinions. 	<p>5.CO.2 Utiliser divers moyens avant, pendant et après pour orienter son écoute et soutenir sa compréhension d'un message, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer une compréhension des facteurs qui influencent la situation d'écoute, y compris en langue seconde; recourir à différents moyens de faire des prédictions sur le contenu au long de l'écoute; recourir à divers moyens pour vérifier sa compréhension au long de l'écoute; justifier sa réaction à une communication orale en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations et de ses opinions; réfléchir sur son emploi des stratégies en compréhension orale. 	<p>6CO.2 Sélectionner divers moyens avant, pendant et après pour vérifier et soutenir sa compréhension d'un message oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> établir son intention d'écoute en faisant appel à ses connaissances antérieures; recourir à divers moyens pour retenir l'information au long de l'écoute; recourir à différents moyens pour reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et corriger la situation; réagir au discours en établissant des liens entre certains éléments du message et son expérience personnelle; discuter de certaines techniques utilisées par le locuteur ou la locutrice pour appuyer la transmission de son message; réfléchir sur l'efficacité de son emploi des stratégies en compréhension orale.

Français en immersion 4	Français en immersion 5	Français en immersion 6
Compréhension écrite		
<p>4.CÉ.1 Dégager le contenu de divers types de textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le sens global d'un poème ou d'une chanson; • l'information recherchée dans un texte courant, tel qu' : <ul style="list-style-type: none"> ◦ un texte informatif de quelques paragraphes; ◦ une annonce publicitaire; ◦ un problème en mathématiques; • les actions et les caractéristiques des personnages d'une histoire. 	<p>5.CE.1 Dégager le contenu de divers types de textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les idées principales d'un texte courant de plusieurs paragraphes quand elles sont explicites; • les composantes de la structure narrative : <ul style="list-style-type: none"> ◦ situation initiale; ◦ élément déclencheur; ◦ péripéties; ◦ situation finale. 	<p>6CÉ.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de divers textes courants et littéraires d'origine francophone, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les idées principales et les idées secondaires d'un texte informatif; • les directives dans un texte injonctif qui comportent plusieurs étapes; • les liens entre l'intrigue et les sentiments et les actions des personnages dans un texte narratif; • les formes et les techniques employées dans des textes poétiques.
<p>4.CE.2 Utiliser divers moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • préciser son intention de lecture; • identifier une ressource répondant à ses besoins de lecture, en utilisant des indices tels que sujet, présentation et niveau de difficulté; • comprendre un message ou un texte : <ul style="list-style-type: none"> ◦ faire des prédictions; ◦ établir des liens entre l'information du texte et ses connaissances antérieures; ◦ se servir d'organiseurs graphiques; ◦ consulter divers ouvrages de référence; ◦ appliquer ses connaissances des conventions linguistiques; • réagir de façon authentique au texte en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations; • réfléchir sur ses stratégies de lecture. 	<p>5.CÉ.2 Utiliser divers moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sélectionner une ressource correspondant à ses habiletés et à son intention de lecture; • comprendre le message dans des textes écrits courants et littéraires : <ul style="list-style-type: none"> ◦ faire des prédictions à partir de diverses caractéristiques de textes dans les divers domaines d'étude; ◦ établir des liens entre son vécu et ses connaissances et l'information dans le texte; ◦ se questionner sur ce qu'il ou elle lit; ◦ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • justifier sa réaction aux textes en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations; • réfléchir sur son processus et ses stratégies de lecture. 	<p>6CÉ.2 Utiliser divers moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sélectionner une variété de textes correspondant à ses habiletés et à son intention de lecture; • comprendre le message de divers textes d'origine francophone : <ul style="list-style-type: none"> ◦ faire des prédictions en fonction de la structure du texte; ◦ trier l'information essentielle du texte; ◦ faire appel à ses connaissances antérieures du contenu du texte; ◦ utiliser une variété de sources de référence; ◦ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • réagir à une histoire en établissant des liens avec son expérience personnelle; • réfléchir sur ses compétences de lecteur ou de lectrice.

Français en immersion 4	Français en immersion 5	Français en immersion 6
Français en immersion 4	Français en immersion 5	Français en immersion 6
Production orale		
<p>4.PO.1 Employer le vocabulaire, les structures de phrases et une variété d'expressions idiomatiques convenant au contexte pour s'exprimer en situation interactive ou non interactive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions; • expliquer la résolution d'un problème; • expliquer des directives; • participer à la présentation d'une saynète. 	<p>5.PO.1 Employer le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques convenant au contexte pour s'exprimer en situation interactive ou non interactive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • raconter une histoire en réaction à une situation proposée; • participer à la réalisation d'un projet de groupe à présenter à l'oral. 	<p>6PO.1 Employer à l'oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales convenant à divers concepts et contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • improviser en répondant à une situation proposée; • partager clairement de l'information, des idées ou des événements (réels ou fictifs), en respectant l'ordre logique ou chronologique.
<p>4.PO.2 Recourir à divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • préciser son intention de communication; • appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • prévoir et utiliser les outils pour appuyer sa présentation; • établir et maintenir le contact avec le public; • ajuster le débit de parole et le volume selon les consignes de l'enseignant ou de l'enseignante; • réfléchir sur sa présentation orale. 	<p>5.PO.2 Recourir à divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • participer à des discussions de groupe pour réaliser un projet; • sélectionner le contenu de son message et les outils d'appui en fonction de son intention de communication; • appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • établir et maintenir le contact avec le public; • clarifier son message; • réfléchir sur sa communication orale et sur sa démarche. 	<p>6PO.2 Mettre en pratique systématiquement divers moyens avant, pendant et après pour produire clairement un message oral, spontané ou préparé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organiser le contenu pertinent à son intention de communication; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques; • utiliser les indices non verbaux pour appuyer son message et divers moyens pour communiquer clairement ses idées; • réfléchir sur sa production orale.

Français en immersion 4	Français en immersion 5	Français en immersion 6
Production écrite		
<p>4.PÉ.1 Composer des textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un court texte courant dans lequel il ou elle développe un aspect du sujet choisi, et dont le format est respecté; • un court récit dont les personnages et leurs actions sont décrits. 	<p>5.PÉ.1 Composer des textes courants et littéraires de quelques paragraphes, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte courant dans lequel il ou elle exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions, et en donne des raisons; • un texte courant dont le sujet est établi dans l'introduction et développé en paragraphes; • un texte courant qui présente des directives ou explique une procédure simple; • un récit présentant les composantes de la structure narrative : situation initiale, élément déclencheur, péripéties et situation finale. 	<p>6PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte informatif simple dans lequel chaque paragraphe présente une idée principale soutenue par des idées secondaires; • un récit narratif comportant plus d'un événement qui constitue l'intrigue; • un texte poétique.
<p>4.PÉ.2 Se servir du processus d'écriture avant, pendant et après, pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier son projet d'écriture et sa présentation finale, selon des intentions d'écriture variées; • produire son message, selon son niveau d'apprentissage; • vérifier le contenu de son message; • appliquer les conventions linguistiques à son écrit; • réfléchir à ce qu'il ou elle a produit. 	<p>5.PÉ.2 Se servir de toutes les étapes du processus d'écriture avant, pendant et après, pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier son projet d'écriture et sa présentation finale, selon des intentions d'écriture variées; • écrire avec précision, selon son niveau d'apprentissage; • vérifier le contenu de son message; • appliquer les conventions linguistiques à son écrit; • réfléchir à ce qu'il a écrit et à son processus d'écriture. 	<p>6PÉ.2 Se servir du processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire des textes variés clairement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organiser le contenu en fonction de son intention de communication; • rédiger un texte courant ou littéraire; • recourir à divers moyens pour vérifier le contenu de son message; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques à son écrit; • réfléchir sur sa production écrite, y compris l'efficacité de sa planification.

Lexique

Assonance La répétition de la voyelle accentuée à la fin de chaque vers.

Congénères Deux mots qui se ressemblent sur le plan de l'orthographe dans deux langues différentes et qui ont le même sens (remède - remedy).

Conscience phonologique La découverte que les mots sont composés de sous-unités (Giasson, 2003, p. 153) et l'habileté consciente à segmenter les mots oraux en phonèmes et à manipuler les phonèmes pour, par exemple, créer des rimes et des allitérations.

Culture Les croyances, les valeurs, l'histoire, les connaissances, les coutumes, l'art, la morale, les lois, les activités quotidiennes, les langues et toutes autres dispositions et habitudes qui sont à la base de l'héritage et de l'identité d'une personne ou d'un peuple.

Dérivation lexicale Procédé de formation de mots nouveaux par ajout d'affixes de type lexical à un mot de base.

Diction Manière de parler, élocution.

Domaine Les habiletés linguistiques et culturelles (appréciation de la culture, valorisation de l'apprentissage du français, compréhension orale et écrite et production orale et écrite, visionner et représenter).

Familles de mots Les terminaisons des mots ayant la même structure grapho-phonétique (où, cou, fou, chou, mou, boue, sous, sou).

Fluidité L'habileté à reconnaître les mots et à lire le texte avec rapidité, précision et expression.

Francophone (Nom) Une personne qui parle le français, soit comme langue maternelle, officielle ou seconde. (Protocole, 1996). (Adjectif) De langue française.

Graphème Les représentations écrites des phonèmes - une lettre ou une combinaison (suite) de lettres représentant un phonème.

Littératie Le sens traditionnel de ce terme renvoie aux habiletés à lire, écrire et calculer. Aujourd'hui le sens a pris une signification plus large pour englober les habiletés de plus en plus complexes dont nous avons besoin pour communiquer dans des contextes très divers. En ce qui concerne le programme d'études pour le français en immersion, la littératie de la communication comprend plusieurs habiletés linguistiques et sociales nécessaires pour accomplir les tâches quotidiennes scolaires et autres, à savoir : lire, écrire, écouter, parler, visionner, représenter, valoriser, apprécier, critiquer, accéder aux informations. La littératie de la communication veut également dire pouvoir naviguer avec plusieurs produits électroniques y compris les médias électroniques.

Marques graphiques :

- titres;
- intertitres;
- paragraphes;
- organisateurs textuels (mots de locution, marqueurs de relation);
- marques typographiques (variations de mise en page, variation dans les caractères et polices);
- notes de bas de page;
- images ou photos et légendes.

Ludique Relatif au jeu.

Média Moyens de diffusion, de distribution ou de transmission de signaux porteurs de messages écrits, sonores, visuels (presse, cinéma, radiodiffusion, télécommunication, vidéographie, etc.).

Organisateurs graphiques L'organisation graphique désigne les outils graphiques, soit les organisateurs graphiques, dont l'apprenant se sert pour organiser visuellement et spatialement, de façon pertinente, les connaissances, les idées, les informations importantes, les notes, les concepts et les caractéristiques, par exemple :

- tableau de comparaison;
- carte sémantique;
- ligne du temps;
- pyramide;
- schémas (énumératif, explicatif, narratif, de classification).

Organisation textuelle, organisateurs textuels L'organisation textuelle désigne tous les indices, soit les organisateurs textuels, qui permettront au lecteur de bien comprendre la construction, et donc le type, de texte.

Phonème Une unité sonore, seulement de la langue parlée, qui permet des distinctions sémantiques (du sens). P. ex. dans le mot gris il y a trois phonèmes [g][R][i]. Il est lié à l'enseignement et à l'apprentissage de la prononciation, de la discrimination auditive et de la compréhension de la langue parlée, de la lecture et de l'écriture par le biais des correspondances graphèmes-phonèmes. En français il y a 36 phonèmes (16 voyelles, 17 consonnes et 3 semi-voyelles).

Phrase à structure simple Phrase qui s'organise autour d'un verbe, de son sujet et de ses éventuels compléments.

Projet d'écoute, de production orale, de lecture, d'écriture Toute activité ou production petite ou grande que fait un ou une élève.

Prosodie Ensemble des éléments phoniques (intonation affective, particularismes régionaux, accent tonique, montée mélodique, etc.) qui caractérisent le langage parlé.

Rythme La cadence, l'harmonie, le mouvement ou le tempo d'une voix, d'une partition musicale, d'une danse, etc.

Situation d'écoute L'ensemble des éléments et des conditions de l'écoute, y compris l'émetteur (celui qui parle), le récepteur (le destinataire), le message (l'information et le langage), et les circonstances (p. ex. le contexte, le lieu).

Sonorité Le caractère particulier ou la qualité d'un son, par exemple, d'une voix ou d'un instrument de musique :
ti Opération qui consiste à décomposer en syllabes une séquence de la chaîne parlée.

Tableau SVA Tableau à trois colonnes qui sert à illustrer ce que l'élève sait (S), ce qu'il ou elle veut savoir (V) et ce qu'il ou elle a appris (A).

Usuel (mot; verbe; temps) Élément linguistique que l'élève devrait typiquement connaître ou employer dans un contexte donné.

Vire-langue Groupe de mots difficiles à articuler, assemblés dans un but ludique ou pour servir d'exercice d'élocution. Exemple : Il reste treize fraises fraîches.

Bibliographie

- Adair-Hauck et Bonne et Richard Donato. (1994). *Foreign Language Explanations Within the Zone of Proximal Development*. *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 50, no. 3, p.532-554.
- Alberta Education. (2006). *Nos mots nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières Nations, des Métis et des Inuits*.
- Alberta Education. (2005). *Pleins feux sur l'enquête : Guide de mise en oeuvre de l'apprentissage fondé sur l'enquête*.
- Alberta Education. (1999). *Programme d'études par année scolaire : Français langue seconde - immersion (Première année)*.
- Bajard, Thora. (2004). *L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement*. Nepean (ON) : L'Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Bellemare, Jacqueline. (1996). *Mes écrits de première année*. Montréal : Beauchemin.
- Boucher, Andrée-Caroline. (2005). *Intégrer la dimension culturelle à l'école, un accès privilégié vers le plaisir d'apprendre! Vivre le primaire*, vol. 19, no 1, 41-44.
- Caractériser un texte. Consulté le 30 mai 2016 <http://www.etudes-litteraires.com/caracteriser-texte.php>.
- Cummins, Jim. (2000). *Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned From 30 Years of Research on Second Language Immersion*. Consulté le 30 octobre 2007 <http://www.iteachilearn/cummins>.
- Desnoyers, Annie. (2002). Nouvelle grammaire et francophonie. *Correspondance*, vol. 10, numéro 1. Consulté le 26 avril 2005 <http://www.ccdmd.qc.ca>.
- Éducation et Jeunesse Manitoba. (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*.
- Genesee, Fred. (2001). Brain Research: Implications for Second Language Learning. *The ACIE Newsletter*, vol.5, no. 1.
- Giasson, Jocelyne. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique (2e édition)*. Boucherville (QC) : Gaëtan Morin éditeur Ltée.
- La littérature. Consulté le 17 mai 2016 <http://www.alloprof.qc.ca/bv/pages/f1048.aspx>.
- LeCunff, Catherine. (2004). L'oral pour apprendre: du préscolaire au primaire. *Québec français, printemps*, 133, 50-53.
- Lyster, Roy. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content : A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mandin, Lucille. (2007). *Devenir bilingue: Langue, culture et identité en immersion française - Guide à l'intention des concepteurs de programme d'immersion française - Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC)*. Revue externe des états de lieux en vue d'une remise à jour du Cadre commun. University of Alberta.
- Mandin, L. et C. Desrochers. (1999). *Building a Future on Best Practices in French Immersion - A Fine BalanCE*. French Immersion in Alberta : Building the Future Conference 1998 (rapport de conférence). Edmonton : Building the Future Committee.
- Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. (1998). *Programme d'études : Première année*.

- Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*. Manitoba Education, Citizenship and Youth. (2005). *Kindergarten to Senior 4 Ukrainian Language Arts: Manitoba Framework of Outcome*.
- Massé, Line, Nicole Rozon et Gérald Séguin. (1998). *Le français en projets : Activités d'écriture et de communication orale*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- McGrath, Helen et Toni Noble (adaptation française : Gervais Sirois). (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer*. Montreal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (1993). *Évaluation de l'élève : Manuel de l'enseignant*.
- Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (2002). *L'alphabétisme chez les jeunes enfants : Une ressource pour les enseignants et les enseignantes*.
- Ministère de l'éducation de la Saskatchewan. (2009). Cadre stratégique de la province sur l'éducation des Premières Nations et des Métis. Inspirer le succès : cap sur la réussite des élèves.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2008). Guide d'enseignement efficace de la communication orale : de la maternelle à la 3e année.
- Moffet, Jean-Denis. (2000). La compétence langagière et le transfert. *Correspondance, Vol.6, no 2. Consulté le 31 mars 2005* <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-2/Compet.html>.
- Monette, Sylvie et Cathia Riopel. (2001). *Je GRANDIS en français*. Montréal : Éditions de la pensée.
- Morvan, Danièle et autres. (1997). *Le Robert Scolaire*. Paris : Dictionnaires LE ROBERT.
- Nadeau, Marie. (1999). *La nouvelle grammaire au primaire : la comprendre, l'enseigner*. Longueuil (QC) : Commission scolaire Marie-Victorin.
- Nadon, Yves. (2007). *Écrire au primaire : réflexions et pratiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Netten, Joan, François Lentz, Roy Lyster et Claudette Tardif. (1994). Table ronde : Vers une pédagogie de l'immersion. *Le Journal de l'immersion, vol.18, no 1*.
- Pearson Education Canada. Toronto, ON (2009). *Effective literacy practices in FSL: making connections*.
- Picard, Line et autres. (2003). *Mille images: 3e année*. Montréal : Beauchemin.
- Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année). (1996). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde - immersion (M à 12)*.
- Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation. (2012). *Cadre commun de français - immersion (M-12) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens*.
- Robillard, Clément, Antonio Gravel et Stéphanie Robitaille. (2002). *Complètement Métho : Trucs et astuces pour apprendre à apprendre*. Montréal : Beauchemin.
- Roy, Sylvie. (2006/2007). Apprendre une langue seconde : les théories socio-culturelles et la sociolinguistique du changement. *Éducation Canada. L'Association canadienne d'éducation, hiver, 25-29*.
- Tchou, Françoise et Michel Brindamour. (2002). *L'Atelier du primaire : je découvre, je m'amuse et je révise*. Outremont : Éditions du Trécaré.
- Tompkins, Gail E. (adaptation française : Nicole Gendreau). (2006). *50 stratégies en lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Viola, Sylvie. (2000). L'auto-questionnement en lecture. *Québec français, été, 118, 63-66*.

Annexe A : Entrées en lecture

Les entrées en lecture sont des systèmes de signaux ou d'indices intégrés aux structures de base et aux automatismes de la langue française. On parle de systèmes parce que la langue française est systématique dans sa manière d'ordonner les mots pour donner un sens, de relier les lettres et les sons, d'utiliser la ponctuation et de communiquer. Lorsque les enfants apprennent à reconnaître et à utiliser ces structures relativement prévisibles de la langue dans un texte, elles possèdent les moyens de devenir des lectrices et des rédactrices autonomes.

Syntaxique:

Lorsqu'elle utilise l'entrée syntaxique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance de la fonction et de l'ordre des mots dans la langue française pour déterminer le sens des phrases et pour anticiper les mots qu'elle lit. Elle peut appliquer cette connaissance pour prédire un mot inconnu et pour lire avec plus de fluidité. Un ou une enfant dont la compréhension et l'expression orales commencent à être bien développées intègre la connaissance de l'ordre des mots, ce qui l'aide à savoir que les deux phrases suivantes ne signifient pas la même chose. Par exemple:

1) *Le garçon a lancé la balle.*

2) *La balle a lancé le garçon.*

3) *C'est cette entrée qui peut aider l'élève à distinguer la prononciation du "ent" de "ils parlent" et celle du "ent" de doucement.*

L'enfant peut reconnaître ces différences sans être capable de discuter des éléments grammaticaux tels que le sujet et le complément. L'enseignant ou l'enseignante peut aider l'élève à acquérir cette connaissance en insistant souvent sur la différence entre « sens » et « non sens » ou entre ce qui sonne bien et ce qui ne sonne pas bien.

Sémantique:

Lorsqu'elle utilise l'entrée sémantique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance du sujet (parce qu'elle possède des expériences personnelles liées à ce sujet) et de la langue pour interpréter les indices fournis par le contexte ou pour prédire ce qu'un mot ou une expression inconnus veulent dire. Par exemple, une enfant dont les parents s'intéressent aux sports ou au baseball a plus de chances de prédire que le mot inconnu dans la phrase: « Le _____ a lancé la balle. » Sera peut-être « lanceur », « receveur », ou « joueur » que celle qui ne connaît pas le baseball. Dans cet exemple, l'enfant qui prédit que le mot pourrait être « lanceur » plutôt que « il » fera également appel à ses connaissances syntaxiques. Elle pourra aussi reconnaître que de dire: « Le il » n'a pas de sens (ordre des mots). Encourager les enfants à appliquer leur « sens de la langue » (intégrant les connaissances syntaxiques et sémantiques) en leur posant des questions telles que:

1) *Est-ce que cela a du sens?*

2) *Est-ce que cela sonne comme il faut?*

3) *À ton avis, qu'est-ce qui a du sens dans cette histoire au sujet du baseball?*

En phase d'éveil, on développe ces stratégies de manière informelle durant les activités de groupe telles que le Message du matin, les activités langagières partagées ou la lecture partagée.

Lexicale:

Lorsqu'elle utilise l'entrée lexicale, la personne qui lit puise dans sa banque de vocabulaire visuel, c'est-à-dire dans la liste des mots qu'elle reconnaît globalement et instantanément. Il est à noter que chaque élève acquiert son propre vocabulaire visuel, en fonction de sa mémoire visuelle et en fonction de ses lectures, et non en fonction d'une liste préétablie qui dit qu'à tel niveau, l'élève doit savoir lire tels mots.

Grapho-phonétique

Lorsqu'elle utilise l'entrée grapho-phonétique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance des sons, des lettres et des syllabes de la langue française pour lire, prédire et prononcer les mots du texte ou des mots jamais entendus. Par exemple, si un enfant connaît la relation entre la lettre et le son « l », il ou elle pourra s'en servir pour prédire que le mot sera « lanceur » plutôt que « receveur », « joueur » ou « il » dans la phrase « *Le _____ a lancé la balle.* »

N.B. : Il est à noter que même si cette entrée est importante, elle ne doit pas être considérée comme moyen unique ou prioritaire d'apprendre à lire.

Morphologique

Lorsqu'elle utilise l'entrée morphologique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance des éléments qui aident à la formation des mots dans la langue française. Pour faire des hypothèses sur la façon dont on lit tel mot et pour le comprendre, elle cherche à reconnaître une racine, un préfixe, un suffixe, une terminaison (genre, nombre des noms et adjectifs, temps des verbes).

Annexe B : Types de textes et messages

La majorité des genres de texte retombent dans une de deux catégories : courant ou littéraire.

Les genres courants reflètent la réalité, et présentent des faits, des arguments ou des sentiments. Le langage est clair et précis, et leur but est d'informer ou de convaincre (p.ex. article d'encyclopédie; biographie).

Les genres littéraires peuvent raconter une histoire, ou créer une image ou un monde imaginaire. Leur but est de divertir ou de faire ressentir des émotions (p. ex. roman; chanson).

Les descriptions suivantes servent à préciser la nature de chaque type de texte / message. Quoique traité séparément pour fin d'organisation dans ce document, chaque type pourrait coexister avec d'autres types dans un genre quelconque. P. ex : Un reportage pourrait être à la fois informatif et narratif.

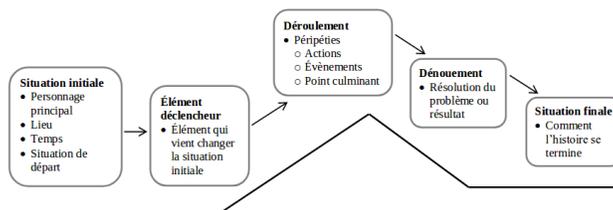
TYPES DE TEXTES ET MESSAGES :

- **Informatif**
 - Le but est de fournir des informations précises sur un sujet.
 - Répond aux questions : Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi?
 - Structure : Introduction - Développement - Conclusion.
 - Exemples : Nouvelle journalistique; faits divers.
- **Explicatif (plus profond)**
 - Le but est d'aborder le sujet plus en profondeur, d'en expliquer les détails.
 - Répond essentiellement aux questions : Pourquoi? ou Comment?
 - Structure : Introduction - Développement - Conclusion.
 - Exemples : Article d'encyclopédie; structure cause-effet.
- **Descriptif**
 - Le but est de décrire un phénomène, un lieu, un être ou un objet.
 - Approfondit plusieurs facettes d'un sujet.
 - Inclut les aspects et les sous-aspects d'un sujet.
 - Exemples : Biographie; compte rendu; article de dictionnaire.
- **Argumentatif**
 - Le but est de convaincre (persuasif), de faire réagir (incitatif) ou de présenter une opinion.
 - Défend un point de vue sur une question ou un sujet à caractère philosophique, politique, scientifique ou social.
 - Structure : Introduction - Développement - Conclusion.
 - Exemples : Message publicitaire; critique; lettre ouverte; analyse littéraire.
- **Injonctif**
 - Le but est de guider ou de donner les moyens d'agir.
 - Explique comment faire quelque chose ou comment s'y prendre.
 - Exemples : Recette; mode d'emploi; règles de jeu; consignes ; loi.
- **Narratif**
 - Raconte un récit présentant des événements, des péripéties.
 - Principales univers narratifs (thèmes) : Récits d'aventure; policier; fantastique; science-fiction; psychologique; historique; d'amour; merveilleux.
 - Exemples : Roman; légende; fable; mythe; conte; bande dessinée; nouvelle littéraire.
- **Poétique / ludique / rhétorique**
 - Utilise le langage pour divertir ou créer des images, des sonorités, des rythmes et des émotions.
 - Exemples : Poèmes à forme fixe (p. ex. acrostiche, haïku); poèmes à forme libre (p. ex. chanson, poème en prose); proverbe; énigme.
- **Dialogal**
 - Raconte une histoire généralement fictive par l'intermédiaire d'échanges entre des personnages.o Composé de dialogues entre les personnages et d'informations sur le ton, les gestes, les décors, les effets visuels et sonores, les vêtements, etc.o Exemples : Pièce de théâtre; interview; saynète
 - Composé de dialogues entre les personnages et d'informations sur le ton, les gestes, les décors, les effets visuels et sonores, les vêtements, etc.
 - Exemples : Pièce de théâtre; saynète; interview.

Annexe C : Le schéma narratif et le schéma actantiel

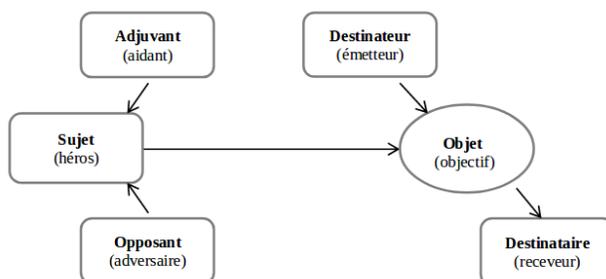
Le schéma narratif : met l'accent sur les actions

Étapes essentielles du texte narratif	Les éléments qui composent chacune des étapes
1. La situation initiale (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?)	Le personnage vit une situation normale où tout est en équilibre. Normalement, la situation initiale comprend : la description du héros (quelques caractéristiques physiques et psychologiques), le lieu et le temps, l'action principale qui occupe le héros avant l'élément déclencheur.
2. L'élément déclencheur	Un événement ou un personnage vient perturber la situation d'équilibre. C'est le déclenchement de la quête du personnage principal qui cherche à retrouver une situation d'équilibre. L'élément déclencheur génère la mission du héros.
3. Le déroulement	Cette étape présente les péripéties (actions, événements, aventures) qui permettent au personnage de poursuivre sa quête. Le déroulement comprend les pensées, les paroles et les actions des personnages en réaction à l'élément déclencheur ainsi que les efforts qu'ils font afin de résoudre le problème. Le point culminant se trouve souvent vers la fin du déroulement.
4. Le dénouement	Il s'agit de la résolution du problème ou du résultat.
5. La situation finale	C'est le moment où l'équilibre est rétabli. Le personnage a retrouvé sa situation de départ ou vit une nouvelle situation.



Le schéma actantiel : porte sur les personnages ou éléments, et les relations qui existent entre eux.

Sujet	Le personnage (généralement le personnage principal) qui doit accomplir une mission.
Objet	Ce que le sujet cherche à obtenir, l'enjeu ou l'objectif de sa quête. Il peut s'agir d'un objet réel (p. ex. un trésor) ou d'un élément abstrait (p. ex. l'amour).
Destinateur	Ce qui pousse le sujet à agir. Il apparaît au début de la mission. Le destinateur peut être un personnage, une chose, un sentiment, une idée, etc.
Destinataire	Ce qui obtient un bénéfice, un avantage, à la fin de la mission. Le sujet peut être le destinataire, mais il est enrichi par l'obtention de l'objet de la quête.
Opposants	Les personnages ou les éléments qui nuisent à la réalisation de la mission.
Adjuvants	Les personnages ou les éléments qui aident le sujet à accomplir sa quête.



Annexe D : Continuum des contextes et thèmes 3-5

Contextes obligatoires	Thèmes recommandés		
	3e année	4e année	5e année
Philosophie et sens de soi	Les émotions D'où viennent les émotions?	Les talents et les intérêts Quels talents et intérêts avez-vous?	La paix et l'entraide Le Canada est-il une terre de paix et d'entraide?
		Les habits De la tête aux pieds : Est-ce que l'habit fait le moine?	

Contextes obligatoires	Thèmes recommandés		
	3e année	4e année	5e année
Société, culture et histoire	Ce qu'on fait pour célébrer Qu'est-ce qu'on fait pour célébrer?	Les fêtes et les célébrations Quelles sont des différentes façons de célébrer?	Les fêtes et les célébrations Pourquoi les fêtes et les célébrations sont-elles importantes?
	La vie dans le bon vieux temps Comment était la vie « dans le bon vieux temps » comparée à celle d'aujourd'hui?	La diversité culturelle Qu'est-ce que la diversité culturelle et le multiculturalisme au Canada? En Saskatchewan?	
		La nourriture Manger au restaurant, un besoin ou un désir? Quels sont les meilleurs restaurants dans votre coin?	Les instruments de percussion Quel rôle les instruments de percussion jouent-ils dans un orchestre, dans un groupe de musique pop?

Contextes obligatoires	Thèmes recommandés		
	3e année	4e année	5e année
Littérature	Les romans Pourquoi les romans sont écrits en chapitres?	La lecture Quel que soit le contexte, pourquoi est-ce important de lire et visionner les textes narratifs et les textes et messages courants ou informatifs?	Le théâtre Veux-tu jouer la comédie - faire du théâtre?
	La poésie Comment la poésie diffère-t-elle des autres types de textes?		Les genres historiques Comment apprécier les genres historiques différents?

Contextes obligatoires	Thèmes recommandés		
	3e année	4e année	5e année
Communication	La recherche Où trouver de la bonne information?	Les langues Qu'est-ce qui rend les langues différentes et intéressantes?	Le bilinguisme Pourquoi savoir parler français au Canada?
	La musique Qu'est-ce que je connais de la musique?		Fait ou fiction? Comment distinguer le réel de l'imaginaire dans ce que nous lisons, écoutons, visionnons ou percevons?

Contextes obligatoires	Thèmes recommandés		
	3e année	4e année	5e année
Environnement et technologie	<p>Les plantes</p> <p>Les plantes, sont-elles là simplement pour embellir nos maisons et nos jardins?</p>	<p>Les roches et les minéraux</p> <p>Comment les roches et les minéraux nous sont-ils utiles? Qu'est-ce que les roches et minéraux nous racontent de l'histoire de la Terre?</p>	<p>Les technologies de la communication</p> <p>Comment est-ce que nous nous sommes rendus si loin en si peu de temps avec la communication et les technologies de la communication?</p>
		<p>La lumière</p> <p>Quel impact la lumière a-t-elle sur notre vie? Est-elle nécessaire?</p>	<p>Le temps</p> <p>Comment « lire » la nature pour prédire le temps qu'il fera?</p>