# Français
# Immersion Tardive

## Programme d'études
## 7e année

**Septembre 2016**

Île-du-Prince-Édouard
CANADA

Éducation, Développement préscolaire et Culture

16ED10-45397

## Avant-propos

Les vingt dernières années ont été bénéfiques à la didactique des langues.  En presque deux décennies, les facultés d'éducation ont élargi le champ de leurs recherches et les responsables des programmes d'enseignement des langues ont renforcé leur collaboration, non seulement à travers le Canada mais également à travers le monde, pour développer la motivation des élèves face à leur apprentissage et les aider à accroître leur confiance en soi quand ils utilisent leur deuxième langue.

Même si à la fin des années 90 on se préoccupait des besoins des élèves 1[1], les éducateurs concentraient principalement leurs efforts aux contenus et aux objectifs d'enseignement.  Aujourd'hui, l' enseignement privilégié est celui qui cible l'apprentissage des élèves : les recherches sur le cerveau ont permis de comprendre l'avantage du développement de stratégies cognitives et métacognitives sans lesquelles on ne pourrait penser enseigner ou aider les élèves à apprendre; les trois types d'évaluation et en particulier l'évaluation formative ont donné aux élèves un plus grand contrôle sur leurs progrès et leurs buts d'apprentissage; les compétences en littératie maintenant adoptées dans la salle de classe « permettent aux élèves de mieux se connaître, de connaître les autres et le monde qui les entoure afin d'agir sur ce monde. »2[2] Enfin, l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues a été un outil rassembleur pour tous ceux qui œuvrent et s'investissent dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en langue seconde.

Grâce à ces importants développements en éducation que l'on retrouvera dans ce programme d'études, tous les éducateurs en immersion tardive ont maintenant un document d'encadrement pour les guider dans leur enseignement, trouver l'appui nécessaire pour accomplir leur tâche avec succès et assurer que tous leurs élèves réussissent et s'épanouissent en tant qu'acteurs sociaux en français.

---

1[1] La Fondation d'éducation des provinces de l'Atlantique. Programmes de français immersion tardive 7e, 8e, 9e année, 1997 version provisoire

2[2] Ministère de l'éducation, du développement préscolaire et de la culture. Pratiques pédagogiques efficaces en littératie. Continuum pour l'enseignant. 2015

## Remerciements

Le ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture de l'Île-du-Prince-Édouard remercie chaleureusement les membres du comité de curriculum provincial en immersion tardive qui ont généreusement contribué leur expertise au développement de ce programme d'études.

| | |
|---|---|
| Michèle Bradley | Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture |
| Karen Cooper | École Intermédiaire Queen Charlotte |
| Veronica d'Entremont | École Secondaire Kensington High School |
| Robyn Gallaway | École Intermédiaire East Wiltshire |
| Andrea Horrelt | Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture |
| Monia Kayijuka | École Intermédiaire Queen Charlotte |
| Trudy MacIsaac | École Intermédiaire Queen Charlotte |
| Lori Perry | École Intermédiaire East Wiltshire |
| Lisa Saint-Coeur | École Intermédiaire Stonepark |
| Christine Thibaudier-Ness | Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture |
| Nelson Valois | Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture |

Le ministère tient aussi à remercier la collaboration des ministères provinciaux de l'Éducation qui par leurs travaux des dernières années ont appuyé les efforts du Comité de l'Î.-P.-É. :

| | |
|---|---|
| Terre-Neuve-et-Labrador | Manitoba |
| Ontario | Saskatchewan |

## TABLE DES MATIÈRES

**Avant-propos** ..... **i**
**Remerciements** ..... **ii**

**A - Contexte et fondement** ..... **1**
**Orientations de l'éducation publique à l'Île-du-Prince-Édouard** ..... **2**
Vision, mandat et valeurs ..... 2
Buts ..... 3
Les résultats d'apprentissage ..... 4
Les compétences transdisciplinaires ..... 5
Les indicateurs de réalisation ..... 11
Travailler avec les RAS ..... 12
L'évaluation ..... 14
Engagement des élèves dans le processus d'évaluation ..... 15
Sensibilisation à la diversité ..... 17
La différenciation ..... 19
**L'orientation du programme de français en immersion tardive** ..... **20**
Regard sur les enfants inscrits à l'école intermédiaire ..... 20
Les programmes d'immersion ..... 20
Regard global sur l'immersion et sur l'immersion tardive en particulier ..... 20
Le curriculum ..... 21
L'élève en immersion tardive et ses parents ..... 21
L'élève en immersion tardive et ses enseignants ..... 22
**Pédagogie en immersion tardive** ..... **23**
Les principes directeurs de l'apprentissage du français en immersion ..... 23
La littératie au service de l'immersion tardive ..... 25
La littératie et ses processus : considérations pour une pédagogie efficace ..... 25
Un enseignement et un apprentissage basés sur les savoir-faire ..... 26
Le Cadre européen commun de référence pour les langues ..... 27

Le Cadre européen commun de référence pour les langues et la perspective actionnelle ..... 27
La planification à rebours ..... 29
Le transfert graduel de la responsabilité de l'apprentissage, la clef d'un enseignement exemplaire en immersion tardive ..... 30
La différenciation en classe ..... 31
Établir une culture de l'oral dans la classe d'immersion tardive ..... 32
Mesure et évaluation ..... 34
L'évaluation formative, pour l'apprentissage ..... 35
La technologie en immersion tardive ..... 36
**B – Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation ..... 41**
**Introduction ..... 42**
Continuum des apprentissages en immersion tardive de la 6e année en français de base à la 9e année ..... 43
Table de spécifications ..... 47
**La compréhension orale (l'écoute) ..... 48**
**La production orale ..... 58**
**La compréhension écrite (la lecture) ..... 70**
**La production écrite ..... 78**
**Bibliographie ..... 86**

# Contexte et fondement

Île-du-Prince-Édouard
CANADA
Éducation, Développement préscolaire et Culture

**Vision**

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

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

**Mandat**

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

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

**Valeurs**

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

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

***Excellence*** *– Le ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture devrait offrir le meilleur niveau de service aux personnes qui ont recours à ses services.*

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

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

**Buts**

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

1. **Prestation de services et de ressources de haute qualité pour la réussite des enfants et des élèves**
   - Offrir des services et des ressources pour améliorer le rendement
   - Offrir des services et des ressources pour soutenir le mieux-être des enfants et des élèves
   - Offrir des services et des ressources pour appuyer les éducateurs
   - Élaborer des programmes de haute qualité
   - Élaborer et administrer des évaluations communes provinciales de grande qualité

2. **Pratiques efficaces de communication et de collaboration**
   - Communiquer et collaborer efficacement au sein du ministère
   - Communiquer et collaborer efficacement avec les partenaires et avec la population

3. **Amélioration de l'efficacité organisationnelle et de la reddition de comptes au sein du ministère et avec les partenaires externes**
   - Élaborer et mettre en œuvre un cadre de responsabilisation
   - Gérer efficacement les ressources du ministère
   - Soutenir le personnel du ministère

## COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

**Les résultats d'apprentissage**[3]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Les compétences transdisciplinaires**

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

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

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

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

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

Les élèves devraient être en mesure :

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

## Citoyenneté

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

Les élèves devraient être en mesure :

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

## Communication

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

Les élèves devraient être en mesure :

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

## Créativité et innovation

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

Les élèves devraient être en mesure :

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

## Développement personnel et cheminement de carrière

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

Les élèves devraient être en mesure :

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

## Maîtrise de la technologie

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

Les élèves devraient être en mesure :

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

## Pensée critique

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

Les élèves devraient être en mesure :

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

**Les indicateurs de réalisation**[4]

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

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

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

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

### Exemple tiré de la section compréhension écrite en 7e année :

RAG : L'élève devrait être capable de démontrer et de gérer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins en appliquant des stratégies selon la situation de communication..

RAS : **CÉ.73 L'élève démontre sa compréhension d'informations essentielles.**

Indicateurs de réalisation :

- lire un texte simple et très court, phrase par phrase, et en faire ressortir le sens global (parfois, le relire plusieurs fois pour le comprendre). A1.2;
- trouver et comprendre des informations simples et importantes dans des annonces, des dépliants ou des affiches (p. ex. l'évènement ou le produit, le prix, la date et le lieu de l'évènement). A1.2;
- ...

.

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

**Travailler avec les RAS**

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

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

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

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

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

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

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

| Dimensions des connaissances | Dimensions des processus cognitifs | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | NIVEAU 1 | | NIVEAU 2 | | NIVEAU 3 | | |
| | Mémoriser | Comprendre | Appliquer | Analyser | Évaluer | Créer | % du programme d'études |
| ***Compréhension orale (écoute)*** | | | | | | | |
| ***Production orale*** | | | | | | | |
| ***Compréhension écrite (lecture)*** | | | | | | | |
| ***Production écrite*** | | | | | | | |

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

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

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

| Compétences langagières | Dimensi ons des processus cognitifs, exemples de compréhension orale tirés de la 7e année | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | NIVEAU 1 | | NIVEAU 2 | | NIVEAU 3 | | |
| | Mémoriser | Comprendre | Appliquer | Analyser | Évaluer | Créer | % du programme d'études |
| ***Compréhension orale (écoute)*** | | **CO.71 L'élève comprend le contenu d'un texte oral simple.** | | **CO.73 L'élève partage ce qu'il a retenu d'une écoute.** | | | |

**L'évaluation**

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

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

***L'évaluation vise divers buts :***

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

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

***L'évaluation en tant qu'apprentissage (formative)***

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

***L'évaluation de l'apprentissage (sommative)***

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

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

L'atteinte des *compétences transdisciplinaires* est mesurée par l'évaluation au service de l'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage des résultats d'apprentissage élaborés pour chaque cours et programme.
Les recherches et l'expérience démontrent que l'apprentissage de l'élève est meilleur quand :

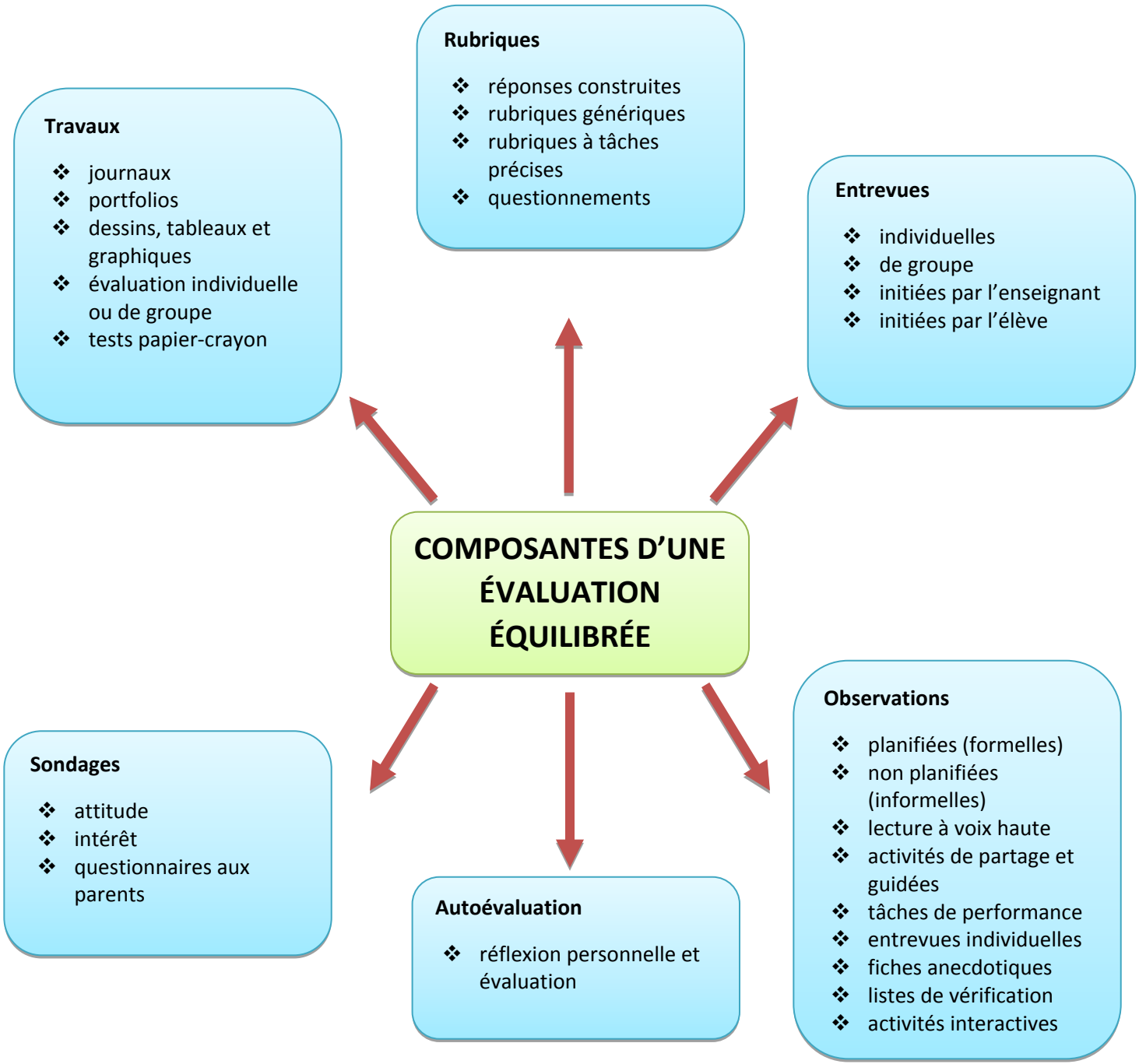
- l'enseignement et l'évaluation sont basés sur des buts d'apprentissage clairs;
- l'enseignement et l'évaluation sont adaptés en fonction des besoins des élèves;
- les élèves participent au processus d'apprentissage (ils comprennent les buts de l'apprentissage et les critères caractérisant un travail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

- les parents sont bien informés des apprentissages de leur enfant et travaillent avec l'école pour planifier et apporter le soutien nécessaire.

**Engagement des élèves dans le processus d'évaluation**

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

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


Rubriques
réponses construites
rubriques génériques
rubriques à tâches précises
questionnements
Travaux
journaux
portfolios
dessins, tableaux et graphiques
évaluation individuelle ou de groupe
tests papier-crayon
Entrevues
individuelles
de groupe
initiées par l'enseignant
initiées par l'élève
COMPOSANTES D'UNE ÉVALUATION ÉQUILIBRÉE
Sondages
attitude
intérêt
questionnaires aux parents
Autoévaluation
réflexion personnelle et évaluation
Observations
planifiées (formelles)
non planifiées (informelles)
lecture à voix haute
activités de partage et guidées
tâches de performance
entrevues individuelles
fiches anecdotiques
listes de vérification
activités interactives

**Sensibilisation à la diversité**[5]

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

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

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

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

***L'identité bilingue***

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

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

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

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

| | |
|---|---|
| ***La diversité culturelle*** | L'ensemble des idées, des croyances, des valeurs, des connaissances, des langues et des mœurs d'un groupe de personnes qui ont un certain patrimoine historique en commun. |
| ***La disparité sociale*** | L'écart qui existe entre catégories sociales ou entre régions et qui crée une situation de déséquilibre. |
| ***Les croyances et la religion*** | La croyance est définie comme « un système reconnu et une confession de foi, comprenant à la fois des convictions et des observances ou un culte », qui est « sincère » et qui inclut les systèmes de croyance non-déistes. Les personnes qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse ou qui ne pratiquent aucune religion particulière sont également protégées. |
| ***Le milieu familial*** | L'environnement ou l'espace où évoluent les membres de la famille directe (père, mère, frères, sœurs) et dans certains cas, la famille étendue (beaux-parents, belles-sœurs, beaux-frères, grands-parents habitant sous le même toit). |
| ***L'orientation et l'identité sexuelles*** | Le fait qu'une personne soit attirée sexuellement par une personne du même sexe, de l'autre sexe ou des deux sexes. L'identité sexuelle est la façon dont les personnes expriment leur identité sexuelle aux autres. L'expression de l'identité sexuelle d'une personne est souvent fondée sur un concept social du genre, qui découle soit de stéréotypes masculins, soit de stéréotypes féminins. Toutefois, certaines personnes, qui se perçoivent comme n'étant ni homme ni femme, mais une combinaison des deux genres, ou encore comme n'ayant pas de genre, choisissent d'exprimer leur identité au moyen de modèles de genres différents, unissant des formes d'expression masculines et féminines. |
| ***Les besoins particuliers (physiques ou émotionnels)*** | Les élèves aux besoins particuliers (physiques ou émotionnels) regroupent une grande variété d'élèves qui font face, de manière générale, à des défis différents de ceux de la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils ont un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages.[6] |

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

**La différenciation**

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

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

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

## L'ORIENTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS EN IMMERSION TARDIVE

### Regard sur les élèves inscrits à l'école intermédiaire[7]

Les élèves à l'intermédiaire apprennent de multiples façons : en écoutant, en faisant, en partageant. Parfois ils travaillent seuls, en petits groupes ou en grands groupes pour explorer de nouvelles idées et pour bâtir de nouveaux savoirs sur leurs acquis. Ils se servent de livres, d'outils électroniques et bien d'autres pour apprendre. Ils travaillent avec leurs enseignants et avec leurs camarades de classe pour atteindre des objectifs.

### Les programmes d'immersion

Il existe trois différents programmes d'immersion dans l'Île-du-Prince-Édouard. Chacun se distingue par le point d'entrée et le pourcentage d'heures de français recommandé par cycle d'enseignement pour chacun. [8]L'immersion tardive offre la plus grande concentration de cours en français à l'intermédiaire[9].

| | Immersion précoce | Immersion moyenne | Immersion tardive | |
|---|---|---|---|---|
| Points d'entrée | De la maternelle à la 9e année | De la 4e à la 9e année | De la 7e à la 9e année | |
| Pourcentage par an dans les écoles intermédiaires | 50% en 7e, 8e et 9e année | 50% en 7e, 8e et 9e année | 75% en 7e et en 8e année | 50% en 9e année |
| À partir de la 10e année, tous les élèves inscrits dans ces trois programmes sont regroupés dans un même programme de 25% d'instruction en français par an. | | | | |

Les principes sur lesquels repose l'immersion tardive sont les mêmes que dans les autres programmes d'immersion, moyenne ou précoce : les élèves apprennent le français par l'entremise de toutes les matières. Comme dans ces deux programmes, les stratégies d'enseignement doivent faciliter à la fois l'acquisition intensive du français et l'apprentissage de chaque matière. Dans *Le point sur l'immersion au Canada*[10], on peut lire que les « classes immersives s'adressent [...] aux enfants qui ont l'anglais ou une autre langue que le français pour langue maternelle, et qui sont disposés à faire en français une bonne partie de leurs études, avec l'accord de leurs parents. Il ne s'agit donc pas d'un cours de français proprement dit, mais d'un programme d'études où sont enseignées en cette langue diverses matières : mathématiques, sciences humaines, arts et éducation physique, par exemple. L'objectif est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue classique. » [11]

### Regard global sur l'immersion et sur l'immersion tardive en particulier

Le programme d'immersion doit favoriser l'acquisition de structures linguistiques, de vocabulaire, d'expressions idiomatiques par le biais de situations propres aux besoins immédiats de l'élève (la langue pour la communication) et de tâches pertinentes au contexte de ses apprentissages (connaissances et habiletés liées à la matière et au contexte). L'enseignement autant que l'apprentissage sont harmonisés en respectant un équilibre établi entre le français, outil de communication et véhicule d'apprentissage des matières, et le contenu des matières, véhicule et nécessité d'apprentissage de la langue. Cette approche facilite un apprentissage à la fois spécifique par ses contenus et transférable par ses habiletés.

---

[7]PEI curriculum Handbook 2012 (traduction libre)
[8]Les heures peuvent varier légèrement d'une province à l'autre.
[9]Le programme d'immersion tardive n'existe qu'à l'intermédiaire dans l'Île-du-Prince-Édouard; dans d'autres provinces, l'immersion tardive peut commencer en 6e année.
[10]Rebuffot, Jacques. *Le point sur... l'immersion au Canada.* CEC, 1993
[11]Rebuffot : 51-52

Un aménagement du temps d'enseignement est essentiel à la qualité de ces apprentissages et les enseignants chargés des matières autres que les compétences de communication proprement dites ont la responsabilité de respecter cet équilibre. Voici les pourcentages recommandés [12].

| Année scolaire | Matières | Pourcentages |
|---|---|---|
| 7e et 8e année - 75% | Français, arts langagiers | 18-22% |
| | Mathématiques | 18-22% |
| | Sciences humaines | 13-15% |
| | Sciences | 13-15% |
| | Santé | 4-6% |
| 9e année - 50% | Français, arts langagiers | 18-22% |
| | Mathématiques ou sciences | 13-15% |
| | Sciences humaines | 13-15% |

### Le curriculum

Le programme en immersion tardive contient des résultats d'apprentissage semblables au programme en anglais : des cours d'arts langagiers, et des cours de mathématiques, de sciences, de sciences humaines et de formations personnelles et sociales. Toutefois, la recherche a démontré que dans un programme d'immersion, les élèves enrichissent non seulement les acquis de leur propre langue mais développent aussi un goût pour l'apprentissage des langues en général.

### L'élève en immersion tardive et ses parents

Contrairement aux programmes d'immersion ouverts aux plus jeunes élèves qui y sont inscrits par leurs parents, l'immersion tardive est d'avantage le choix personnel de l'élève. [13] Les parents et l'enseignant vont donc travailler de pair pour faciliter l'adaptation du jeune adolescent dans son nouveau milieu, et ceci bien au-delà des défis présentés par l'immersion tardive : le changement d'école, les attentes de plusieurs enseignants, un rythme de travail plus exigeant, un emploi du temps cloisonné, des nouveaux amis, des nouveaux règlements scolaires, et les difficultés présentées par l'adolescence. [14] Dans ces circonstances, il est évident que chaque élève, quel que soit le programme de langue dans lequel il est inscrit doit être encouragé à développer des habiletés d'écoute, à prendre des risques, à aller au-devant de défis variés et à être organisé.

Pour apporter le soutien nécessaire à leur enfant, il est important qu'à la maison les parents ne relâchent pas leur attention et surtout leur appui. En dépit du fait que nombre d'entre eux ne parlent pas ou peu le français, les parents ont la responsabilité de continuer à apporter leurs encouragements à leurs enfants dans cette nouvelle phase de leur vie scolaire : qu'il s'agisse de l'écouter, d'être attentif lors des devoirs, d'apporter du réconfort dans les moments de découragement et de frustration, de communiquer avec l'enseignant dans les périodes de doute, de célébrer chaque victoire, de rester patient et de garder leur sens de l'humour.

---

[12] Minister's Directive 99-05: PEI Department of Education and Early Childhood Development. Education Handbook for School Administrators 2014-2015. Ces pourcentages peuvent varier selon le nombre de cours offerts dans les écoles

[13] L'appui des parents et les encouragements des enseignants auront souvent aussi guidé son choix, mais en aucun cas l'élève qui s'inscrit en immersion tardive ne devra avoir succombé à l'influence de parents insistants, à l'exemple de ses amis, ou croire que l'immersion est un programme enrichi.

.

## L'élève en immersion tardive et ses enseignants

Les élèves qui arrivent dans le programme d'immersion tardive ont déjà un bagage linguistique bien développé. Grâce aux acquis de leur langue maternelle et/ou ceux de leur première langue de scolarité, ils vont trouver une vaste gamme d' informations de survie ou faire des découvertes par lesquelles ils pourront faire de nombreux transferts, que ce soit par l'utilisation de mots-amis ou d'expressions idiomatiques courantes. Le rôle des enseignants en immersion tardive est donc d'aider et d'encourager l'élève à aller puiser dans ses connaissances antérieures acquises lors d'apprentissages reçus en français de base[15] à l'élémentaire afin qu'il puisse construire de nouveaux savoirs sur ce qu'il sait déjà. Ces savoirs doivent être rapidement pris en considération et valorisés durant les premières semaines pour que les élèves acquièrent rapidement un niveau de confiance et d'engagement satisfaisants.

[15]Core French en anglais

## PEDAGOGIE EN IMMERSION TARDIVE

### Les principes directeurs de l'apprentissage du français en immersion

Pour expliciter les conditions nécessaires et faire de l'immersion un succès, que l'on parle d'un programme précoce ou tardif, les auteurs de ce programme d'étude ont choisi de partager les principes de base suivants; ceux-ci proviennent de la recherche effectuée en didactique des langues secondes. Elle porte sur l'acquisition d'une deuxième langue, les pratiques pédagogiques efficaces, les expériences d'apprentissage signifiantes et sur la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.[16]

***Les élèves apprennent mieux la langue cible :***

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[16]Programme d'études de la Saskatchewan, 2015

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

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

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

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

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

  Il est primordial que l'école permette aux élèves d'entendre parler la langue française et de la lire le plus souvent possible, et il est également primordial que cette langue leur offre un très bon modèle. C'est ainsi que le rôle de l'enseignant comme modèle langagier dans ce contexte est très important. L'enseignant se doit de parler en français en tout temps et de démontrer un excellent niveau de langue.

### La littératie au service de l'immersion tardive

Dans la vie de tous les jours, la « littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements… [et] de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure. »[17] Cette définition est importante puisqu'elle met l'emphase sur les besoins fondamentaux de chaque individu : bien se connaître, connaître les autres et le monde qui l'entoure afin d'agir dans ce monde. Les compétences en littératie sont essentielles à la réussite et constituent la base de tous les apprentissages. [18]

### La littératie et ses processus : considérations pour une pédagogie efficace

Dans l'environnement scolaire, la littératie vient servir le développement de la communication à tous les niveaux de l'apprentissage des élèves. Elle les aide à développer des attitudes et des habitudes positives, à acquérir des connaissances, et à enrichir des compétences dans des processus de lecture, d'écriture et de communication orale. Alors que ces processus deviennent de plus en plus complexes au fil de leurs études, les attitudes et les habiletés de littératie permettent aux élèves de les appliquer à des tâches, et à des textes, de plus en plus complexes.

Dans l'enseignement, les connaissances et les compétences en littératie sont intégrées à travers les « matières » aussi souvent que possibles dans la journée d'enseignement. Un programme de littératie équilibré et efficace se caractérise par une synergie, entre tous les aspects de la communication orale et écrite. Par exemple, les textes lus seront prolongés à travers la discussion de leurs sujets : les arts, la musique, les sciences, les mathématiques. Les élèves liront ce qu'ils auront écrit, discuteront et écriront au sujet de ce qu'ils auront lu et entendu. Les textes choisis proviendront de différents genres (lettre, BD, article, extraits de romans, albums...). De plus, si les bases en littératie sont bien développées, l'élève en immersion saura exploiter les acquis de sa langue maternelle et s'en servir de fondation pour ses nouveaux apprentissages en français. [19]

Dans ce contexte complexe d'apprentissage, il faut garder en mémoire que l'élève en immersion tardive a choisi d'entrer dans le programme[20] et que cette décision personnelle exerce une grande influence sur la relation qui se développe entre lui, son enseignant et ses apprentissages :

- l'élève en immersion tardive doit être rassuré souvent sur le fait que sa communication va être limitée durant ses premiers mois dans le programmes et qu'il est normal qu'il ne comprenne pas tout de suite;
- l'enseignant doit dire fréquemment à l'élève en immersion tardive qu'il peut faire des erreurs et que c'est en faisant des erreurs qu'il tirera pleinement avantage de sa prise de risques et acquerra des connaissances et développera des habiletés;
- l'enseignant doit faire confiance à ses élèves en immersion tardive et les outiller avec patience de stratégies qui leur serviront bien au-delà de leur vie scolaire;
- l'enseignant s'efforce d'aider les élèves à développer « le goût de lire et de communiquer à l'oral et à l'écrit [dans leur langue seconde] afin qu'ils se sentent compétents à le faire [pour la vie].

---

[17] Ministère de l'Éducation de l'Ontario,«*Lalittératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année*», 2004, p.5.

[18]Pratiques pédagogiques efficaces en littératie, Î.-P.-É

[19] Sharon Lapkin and Merrill Swain de l'Ontario Institute for Studies in Education ont confirmé ces bénéfices dans leurs recherches : "It seems clear that once literacy skills are well established in one language, they transfer readily and rapidly to the other language ".

[20]Ce choix fait-il de l'élève en immersion tardive un élève plus motivé ou attiré par un goût plus développé du défi que d'autres élèves de son âge ? De nombreuses opinions ont été exprimées à ce sujet mais aucune recherche n'a encore établi de dispositions particulières qui permettent d'établir un profil chez l'élève en immersion tardive.

### Un enseignement et un apprentissage basés sur les savoir-faire

John Hattie dans son ouvrage intitulé « Visible Learning for Teachers » (2012), nous rappelle qu'il est essentiel de connaître l'impact de nos actions, que ce soit au niveau de notre enseignement ou de nos décisions systémiques. Il ne s'agit pas d'agir parce qu'on l'a toujours «fait ainsi» ou parce que d'autres le font, mais parce que nous savons que nos actions ont un impact sur l'apprentissage de nos élèves. Nous voulons donc développer une pratique réflexive en ce qui a trait à notre enseignement ainsi qu'au niveau des décisions et des actions prises au sein de notre école et de notre système. » [21]

Les savoir-faire sont les habiletés qui permettent à chacun d'exécuter des tâches selon des étapes spécifiques dans un ordre donné : préparer un sandwich, rouler à bicyclette, ou enfiler une paire de chaussures. Chacune de ces actions repose sur un processus.

Le développement de la littératie est lui aussi fondé sur des processus dont les étapes dépendent de l'action envisagée : la rédaction d'un texte, la lecture d'une affiche ou partage une présentation orale.

«De nombreux chercheurs et auteurs confirment le rôle essentiel des enseignants dans l'acquisition d'attitudes, de connaissances et de compétences solides en littératie de leurs élèves (Allington (2009), Sharratt&Fullan (2009, 2012), Giasson, (2011), Hargreaves &Fullan (2012), Hattie (2012)). En raison de l'abondance des travaux de recherche dans le domaine et des ouvrages spécialisés rédigés par des praticiens, nous avons récemment pris conscience des caractéristiques associées à un enseignement de qualité en littératie ainsi que des actions communes des classes et des écoles où un grand nombre d'élèves «réussissent» année après année.

D'après Giasson (2011), une approche équilibrée en littératie fait partie des caractéristiques de l'enseignement exemplaire. » [22]

[21]Pratiques pédagogiques efficaces en littératie, Î.-P.-É
[22]Pratiques pédagogiques efficaces en littératie, Î.-P.-É

### Le Cadre européen commun de référence pour les langues, un impact sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en immersion tardive

En 2008, un comité de travail sur les programmes d'enseignement en langues secondes au Conseil atlantique des ministres de l'Education et de la Formation (CAMEF) a adopté le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) pour uniformiser les principes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de ses élèves de la maternelle à la 12e année.[23] La raison de ce choix est que le CECR « **offre une base commune** pour l'élaboration de programmes de langues vivantes [...]. **Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer**; il **énumère également les connaissances** et les **habiletés** qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* **définit les niveaux de compétence** qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. » (CECR : 9)[24]

Les tableaux du CECR contiennent des continuums d'habiletés et de connaissances, des explications claires sur ce que sont les enjeux de la réalisation d'une tâche et de ses étapes, et des distinctions sur les différentes types de compétences relevant du quotidien; de plus, ils facilitent la conception d'outils qui responsabilisent les élèves et valorisent leurs savoirs.

Le CECR a servi de guide dans l'élaboration de ce programme d'études et particulièrement dans la formulation des indicateurs de réalisation reliés aux RAS. Destinés à faire réaliser des tâches aux élèves qui soient pertinentes à leurs besoins, ces énoncés, ou « descripteurs », garantissent une évaluation juste des apprentissages et assurent une cohérence dans les étapes marquant le développement des savoirs des élèves.

### Le Cadre européen commun de référence pour les langues et la perspective actionnelle

Le CECR est un outil de clarification « transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible. » (CECR : 15) Dans le CECR on ne parle pas d'approche spécifique d'enseignement ou de programme particulier, mais d'une perspective « de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières[25], celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » On comprendra par tâche, toute action entraînée par « un problème à résoudre, une obligation à remplir, un but que l'on s'est fixé. » (CECR : 16) C'est l'élève tout entier en tant qu'individu social qui est considéré ici.

Par exemple :

| Niveaux de compétence | Compétence | Tâche |
|---|---|---|
| A2 | Production orale en interaction | L'élève peut attirer l'attention. |
| B1 | Écriture | L'élève peut écrire une lettre personnelle pour donner de ses nouvelles. |

« La communication met tout l'être humain en jeu. [...] En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. [...]Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. » (CECR : 9)

[23]Le *Cadre européen commun de référence* est le fruit d'une collaboration de presque 20 ans entre les pays siégeant au Conseil de l'Europe.
[24]Annexe-grille d'auto-évaluation
[25]Les actes de paroles sont des actes langagiers : exprimer son opinion, décrire son environnement, commander un plat dans un restaurant...

Voici la grille d'auto-évaluation du Cadre (pp 26-27). Celle-ci aide « les apprenants à retrouver leur principales compétences langagières » sur un continuum de six niveaux.

| | | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| COMPRENDRE | Écouter | Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. | Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs. | Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. | Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard. | Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort. | Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier. |
| | Lire | Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues. | Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples. | Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles. | Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose. | Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine. | Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire. |
| PARLER | Prendre part à une conversation | Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. | Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation. | Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité). | Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions. | Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs. | Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue. |
| | S'exprimer oralement en continu | Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais. | Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente. | Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions. | Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. | Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée. | Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants. |
| ÉCRIRE | Écrire | Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel. | Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements. | Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions. | Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences. | Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire. | Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire. |

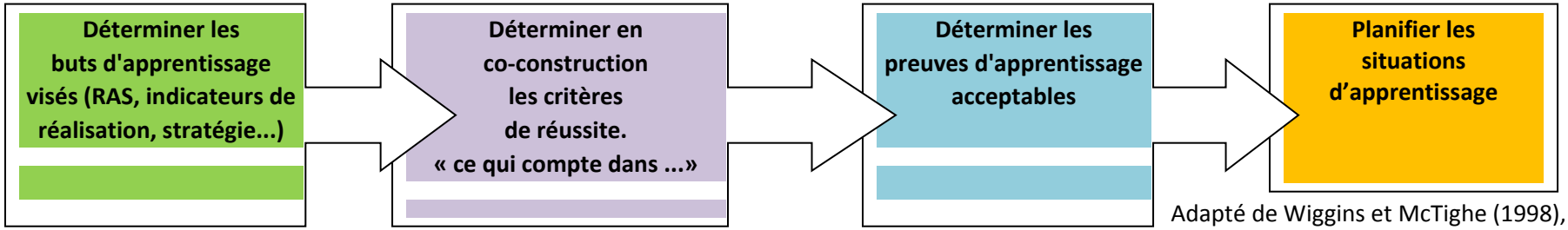
Pour conclure, on se rappellera qu'une approche actionnelle :

- met l'accent sur les capacités de l'élève et non sur ses lacunes;
- a des principes de littératie pour apprendre et se responsabiliser en tant qu'apprenant à vie;
- a des échelles d'évaluation en continu basées sur des descripteurs transparents et renvoyant à des habiletés concrètes, précises et logiques;
- a une ouverture sur les distinctions socioculturelles qui caractérisent et accompagnent toute forme d'échange langagier.

## La planification à rebours

L'ouvrage *Understanding by Design* (Wiggins et McTighe, 1998) présente une manière de planifier son enseignement et l'évaluation tout en prenant en compte les buts d'apprentissage des élèves. Cette approche, appelée « planification à rebours », inclut deux éléments fondamentaux à la planification puisqu'elle part du résultat à atteindre par l'élève et son lien direct avec la preuve qu'il aura appris.

Le modèle de planification à rebours comporte quatre phases qui orientent la planification de l'enseignement et de l'apprentissage. La planification de l'enseignement est fondée sur ce que l'élève doit savoir et doit pouvoir faire pour acquérir les habiletés et les connaissances visées. Les tâches demandées à l'élève sont conçues de façon à permettre la mise en pratique et à produire des preuves de l'apprentissage.




Adapté de Wiggins et McTighe (1998), Figure 1.1

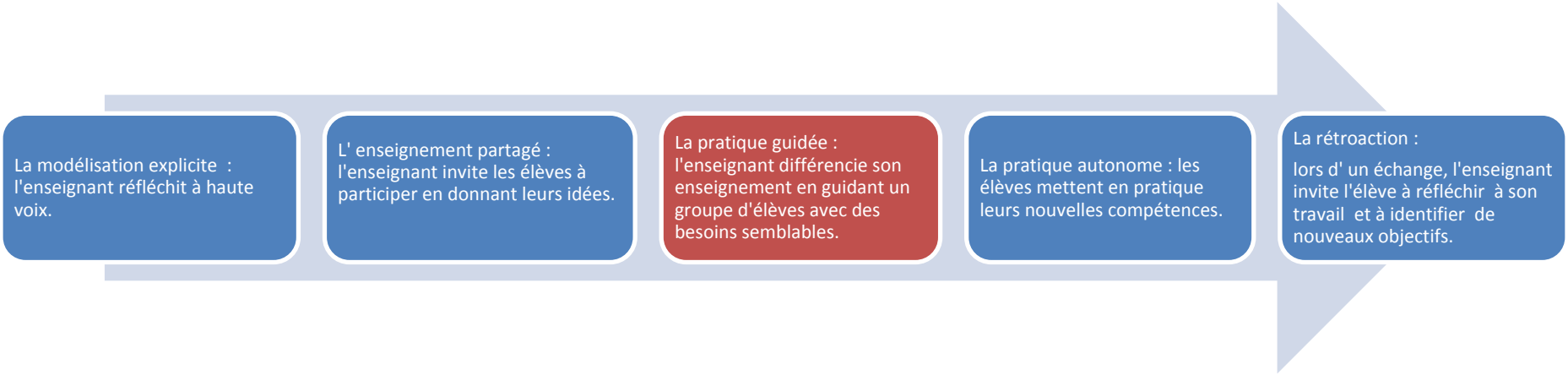
Le modèle de planification à rebours propose une approche très différente de l'évaluation comparativement aux méthodes d'enseignement traditionnelles qui évaluent souvent les élèves à la fin des apprentissages au moyen de questionnaires, de tests et d'examens.

Le modèle de planification à rebours amène l'enseignant à d'abord cerner ce qui constitue **un critère de réussite et une preuve acceptable de la réussite des élèves concernant les résultats visés *avant* de planifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage**.[26]

[26] Programme d'études en histoire. Manitoba

## Le transfert graduel de la responsabilité de l'apprentissage, la clef d'un enseignement exemplaire en immersion tardive

Dans le transfert graduel de la responsabilité, les élèves passent d'un haut niveau de soutien de l'enseignant à une pratique autonome. Tout d'abord, l'enseignant modélise un concept ou une stratégie devant les élèves en s'assurant de nommer à voix haute tous les choix qu'il fait au fur et à mesure qu'il progresse dans la réalisation de la tâche, toutes les conséquences qu'il peut anticiper et ce qu'il pense à chaque étape du concept ou de la stratégie modélisée. Cette phase de **modélisation** donne lieu à un premier transfert amorcé par un **enseignement partagé** qui fait des élèves et de l'enseignant des collaborateurs dans l'élaboration de la tâche. Celle-ci peut ensuite faire place à une **pratique guidée** en regroupant autour de l'enseignant un petit nombre d'élèves partageant des besoins semblables. Ensuite vient la **pratique autonome** qui donne la chance aux élèves de tester leurs nouveaux savoir seuls ou en partenaires. La **rétroaction** permet de faire un bilan des nouveaux acquis de l'élève en lui demandant de réfléchir à son travail (contenu, forme, qualité) ; elle permet aussi d'identifier de nouveaux objectifs d'apprentissage.




L'enseignant peut engager le processus de rétroaction à n'importe laquelle de ces étapes. Il peut commencer avec une évaluation diagnostique pour savoir ce que les élèves savent du sujet; ceci l'aidera à déterminer les étapes de son enseignement et vers qui les diriger. Peu importe le niveau des élèves au moment où ils requièrent l'aide de leur enseignant, il est important que l'enseignant reste vigilant et conserve une attitude ouverte envers ses élèves pour leur apporter le soutien dont ils ont besoin.

Pour que les élèves puissent progresser avec confiance, l'enseignant doit lui-même respecter des savoir-faire et des savoir-être :

- il établit des relations positives avec ses élèves ;
- il tient compte que ses élèves doivent relever de très grands défis;
- il est sensible à l'anxiété ressentie par les élèves et s'efforce de les rassurer et de les sécuriser;
- il crée aussi souvent que possible des contextes familiers, proches des intérêts et de la vie quotidienne de l'élève pour lui donner des occasions fréquentes de parler de lui-même et de ses activités;
- Il initie l'élève à une langue riche et authentique sans surcharger l'élève d'informations;
- il a des attentes claires quant aux objectifs d'apprentissage ;
- il adopte des stratégies d'enseignement éprouvées par la recherche ;
- il ajuste ses stratégies d'enseignement en fonction de leur effet sur l'apprentissage des élèves ;
- il vise l'amélioration constante de sa pratique dans le but d'assurer le succès de tous ses élèves.

## La différenciation en classe

Afin de rendre l'enseignement signifiant pour l'élève et l'accompagner vers des apprentissages réussis, la sensibilité aux besoins individuels de chaque enfant et la connaissance des résultats d'apprentissage tels que prescrits dans le programme d'études doivent servir de base à l'enseignement. Pour se préparer à une pédagogie axée sur la cueillette d'informations relatives aux besoins et aux habiletés de l'élève, l'enseignant doit prendre en considération des facteurs clés pour créer un environnement propice à l'apprentissage de ses élèves et mettre en valeur ses stratégies d'enseignement.

### *Pistes de différenciation*

- Différencier le contenu : les connaissances, les habiletés et les attitudes
    - Poser des questions en lien avec la zone de développement proximale[27] de l'élève;
    - Varier le contenu selon les besoins et les champs d'intérêts des élèves;
    - Encourager les élèves à explorer davantage des sujets qui les intéressent particulièrement.
- Différencier le processus : les stratégies et les activités d'apprentissage
    - Varier les types d'activités afin de respecter les styles d'apprentissage des élèves;
    - Varier le groupement d'élèves;
    - Donner des choix d'activités aux élèves;
    - Fournir le niveau d'appui nécessaire aux élèves;
    - Adresser les besoins de petits groupes ou d'individus.
- Différencier le produit
    - Engager les élèves en leur présentant une variété de projets;
    - Permettre aux élèves de faire des choix quant au moyen de présenter leurs apprentissages.
- Différencier l'environnement : physique et affectif
    - S'assurer d'avoir des endroits pour que les enfants puissent travailler seuls et sans distractions, avec des petits groupes ou en groupe classe;
    - Fournir du matériel qui répond aux besoins et champs d'intérêt des élèves;
    - Développer des routines de classe et un soutien aux élèves lorsqu'ils ont besoin d'appui.

[27]Zone proximale de développement: La zone proximale de développement[1] (ZPD) se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. La ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste. http://differenciation.org/pdf/notion_zpd.pdf

## Établir une culture de l'oral dans la classe d'immersion tardive

Dans la classe d'immersion, la communication orale tient une place essentielle et est indissociable du développement de la littératie en immersion tardive car elle facilite l'acquisition du langage et de son transfert vers la lecture et l'écriture. La lecture est l'acte de reconnaître à l'écrit les mots qu'on connaît déjà à l'oral, tout comme l'écriture est l'acte de mettre sur papier les choses qu'on est déjà capable de dire à l'oral. Il existe donc un lien étroit entre la production et la compréhension orale, la lecture et l'écriture.

Le développement de la communication orale est un pilier de l'apprentissage des élèves en immersion tardive mais aussi un outil de survie.
Le français étant la langue d'instruction, d'interaction et la langue de communication dans la classe, élèves et enseignants doivent chacun valoriser cet état de choses.

À tout moment l'enseignant est conscient qu'au début, l'élève peut avoir besoin d'une longue étape réceptive avant de passer à la production. Pour faciliter cette adaptation, l'enseignant utilise :

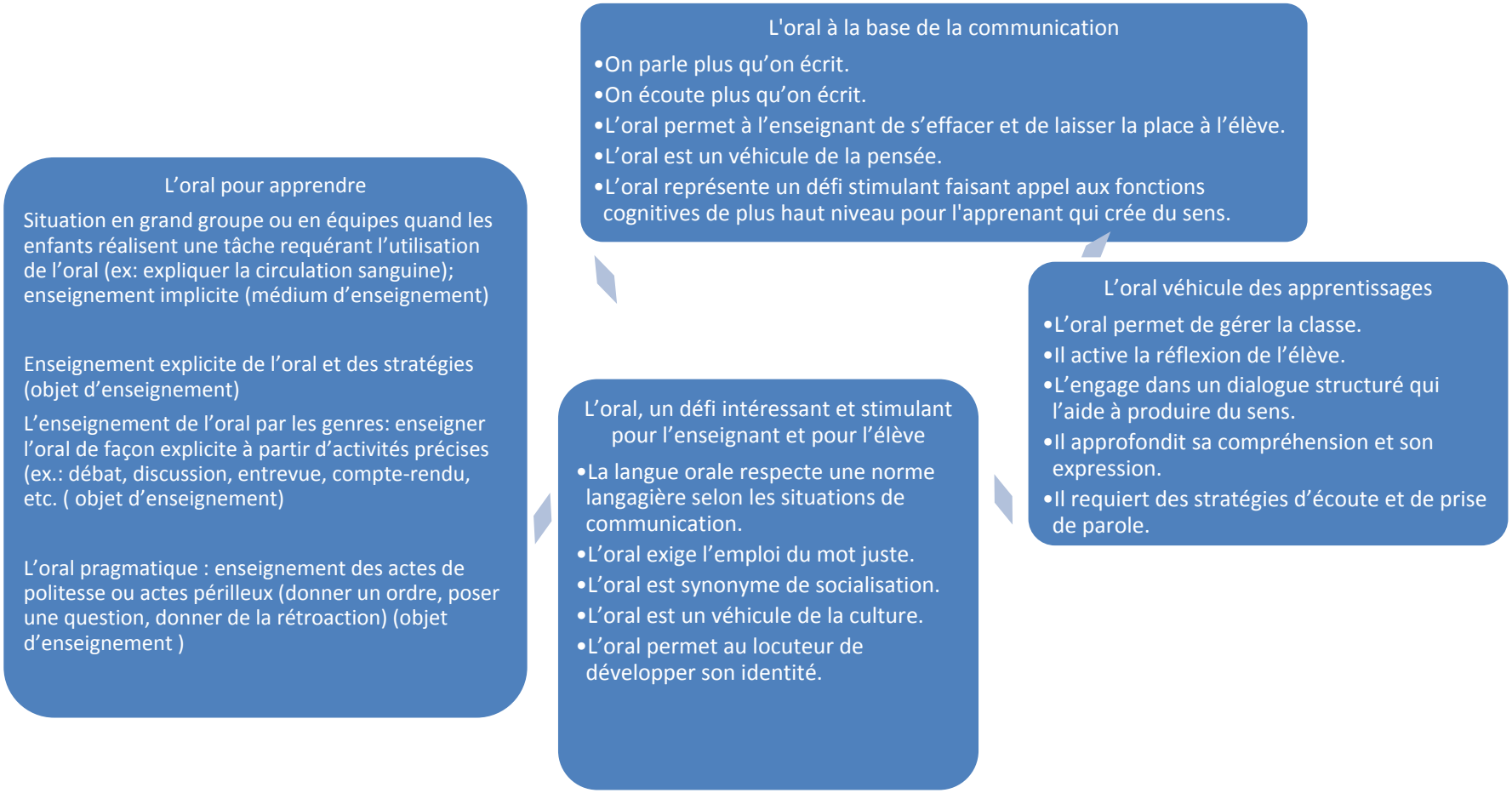
- un débit sensiblement plus lent et une prononciation plus soignée qu'à la normale;
- son langage est simple et reflète les étapes du travail mené en classe, limité au début à des structures adaptées au niveau langagier de l'élève, l'utilisation de paraphrases, de répétitions et d'explications;
- il appuit ses explications et ses réponses avec des gestes, des dessins;
- il partage des documents sonores et visuels variés quotidiennement pour que l'élève tire avantage de la culture dans un contexte authentique et pour le plaisir;
- il peut avoir recours à l'humour, à l'exagération et au rire pour dédramatiser des situations.

Dans les premières productions de l'élève :

- il l'encourage à se servir de supports non verbaux dans ses productions (dessins, graphiques, musique, affiches, listes de mots, directives ou tableaux d'ancrage présents sur les murs de la classe);
- il donne à l'élève des stratégies pour se faire comprendre sans faire appel à l'anglais lorsque le mot juste ne lui vient pas, en s'aidant de gestes; en cherchant des synonymes; en paraphrasant ce qu'il veut dire;
- il donne à l'élève des occasions fréquentes de s'engager activement dans des discussions sur des sujets qui l'intéressentet de partager des objets culturels avec le groupe[28];
- il crée des situations d'apprentissage qui favorisent la collaboration et l'échange
- il centre les activités sur l'exécution de tâchesconcrètes
- il fournit à l'élève le vocabulaire qui lui permet de participer activement à la vie quotidienne de la classe;
- il modélise l'utilisation de toutes sortes d'ouvrages de référence : sites Internet, encyclopédies, dictionnaires...
- il amène l'élève à manier la langue dans un climat de confiance et l'encourage à prendre des risques.

[28]Un objet culturel est tout ce qui est représentatif de la culture d'où est issue la langue d'apprentissage : chanson, recette, site, expression, clip, photo, vedette...

Pour résumer[29] :




[29]Lizanne Fontaine

## Mesure et évaluation

Les élèves qui entrent en immersion tardive ne proviennent pas du même milieu social, culturel ou linguistique. Ils ont peut-être suivi un parcours scolaire semblable, mais ils ont vécu des expériences différentes qui ont influencé leur croissance et leur développement. C'est pour cela qu'une évaluation significative doit être authentique et continue à partir d'observations fréquentes pour vérifier la compréhension et les progrès. L'évaluation peut être informelle et prendre la forme d'un dialogue entre l'enseignant et l'élève ou être plus formelle et planifiée en prenant la forme de tâches et de projets à exécuter ou d'examens. Lorsque l'instruction est bien planifiée et fondée sur des preuves d'apprentissage, l'enseignement devient plus canalisé et l'apprentissage plus ciblé. Comme l'indiquent Wiggins et McTighe (1998), « La plus grande cohérence entre les résultats visés, les connaissance acquises et les situations d'apprentissage se traduit par un meilleur rendement de l'élève, soit le but visé par la planification. »[30]

La mesure et l'évaluation font partie intégrante du cycle d'enseignement et d'apprentissage. Bien planifiées, elles nourrissent la confiance des élèves dans leurs apprentissages, orientent les décisions pédagogiques de l'enseignant et développent la compréhension que les élèves ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants.

- **La mesure** est le processus continu de collecte d'informations visant à mettre en évidence les apprentissages et les besoins individuels des élèves.
- **L'évaluation** est le processus ultime d'interprétation de l'information recueillie par des mécanismes de mesure utiles et appropriés, dans le but de prendre des décisions ou de rendre des jugements, souvent à des étapes cruciales.

La mesure et l'évaluation font partie d'activités continues qui sont planifiées en fonction des résultats d'apprentissage du programme, ou dérivées de ceux-ci, et qui cadrent avec les stratégies d'enseignement. La portée et la profondeur de chaque résultat d'apprentissage, telles que définies par les indicateurs de réalisation, renseignent l'enseignant sur les habiletés, processus et connaissances qui méritent d'être mesurées. Pour être efficaces et authentiques, la mesure et l'évaluation passent par :

- la conception de tâches à réaliser qui s'alignent sur les résultats d'apprentissage du programme;
- la participation des élèves à la détermination des moyens par lesquels ils pourront faire la preuve de leurs apprentissages.

Il existe trois phases de l'évaluation : ***l'évaluation au service de l'apprentissage*** qui vise à faire progresser l'élève dans son apprentissage, ***l'évaluation en tant qu'apprentissage*** qui permet de favoriser la participation active de l'élève à son apprentissage, ***l'évaluation de l'apprentissage*** qui cherche à porter un jugement sur les apprentissages.[31]

| **Évaluation** | | |
|---|---|---|
| **Évaluation au service de l'apprentissage ou phase diagnostique** | **Évaluation pour et en tant qu'apprentissage ou phase formative** | **Évaluation de l'apprentissage ou phase sommative** |
| • rétroaction descriptive et précise par l'enseignant et réflexion de l'élève<br>• appréciation fondée sur les RAS et représentative de la réalisation de tâches d'apprentissage<br>• révision du plan d'enseignement en tenant compte des données recueillies | • auto-évaluation<br>• informations données à l'élève sur son rendement (toujours positives) qui l'incitent à réfléchir aux moyens à prendre pour améliorer son apprentissage (la réflexion métacognitive)<br>• critères de réussite établies avec les élèves et objectifs d'apprentissage personnels<br>• adaptations faites par l'élève à son processus d'apprentissage en fonction des informations reçues | • évaluation par l'enseignant fondée sur des critères établis selon les besoins de ses élèves et selon les RAS du programme d'études<br>• synthèse des habiletés des élèves par rapport aux compétences recherchées et sa progression selon les RAS du programme d'études<br>• communication du rendement de l'élève aux parents et à la direction de l'école |

[30] programme d'études en histoire. Manitoba

[31]

## L'évaluation formative, pour l'apprentissage

Entre le pôle diagnostique, l'évaluation pour l'apprentissage, et le pôle sommatif, l'évaluation de l'apprentissage, l'évaluation formative, en tant qu'apprentissage, va guider l'enseignement par la connaissance que nous acquérons sur les habiletés de nos élèves, notre compréhension de leur capacité en tant que lecteurs ou communicateurs et comment les aider à devenir encore plus efficaces. Ces observations vont orienter notre enseignement et sont à la base des décisions à prendre lors des enseignements et apprentissages à venir.

L'évaluation suppose des interventions fréquentes, soigneusement planifiées et organisées et fait appel à la collecte de données provenant de trois sources : des observations, des conversations et des productions.

L'évaluation par l'observation continue de l'élève ou en interaction avec celui-ci permet la collecte et l'enregistrement de renseignements selon ce qui est vu et dit. Les enseignants feront des observations et des entretiens systématiques et continus pour faire un portrait aussi complet que possible de chaque enfant. Malgré le fait que de nombreuses observations et conversations peuvent être informelles, il est important de planifier des observations et des entretiens ciblés et réguliers avec chaque élève.

Il existe différentes façons de documenter les observations et les conversations telles que :

- les notes anecdotiques
- les échelles d'appréciation
- les grilles de vérification
- les enregistrements

En ce qui a matière aux productions des élèves, il s'agirait d'une collecte d'exemples de travaux, tels que des échantillons de leurs représentations, de leurs écrits, ou de leurs diaporamas sur une période de temps. Une prise de photos de ces productions peut faciliter l'organisation de ces données.[32]

Lorsque les preuves proviennent de ces trois sources (observations, conversations, productions) sur une période de temps suffisante, des tendances et des modèles apparaissent; celles-ci permettent de voir le progrès de l'élève et de garantir une plus grande fiabilité de l'évaluation. Ce processus permet à l'enseignant de planifier des interventions appropriées pour faire progresser les élèves.

Finalement, il existe un lien étroit entre les résultats d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, les activités d'apprentissage, et la mesure et l'évaluation. [...] Les évaluations doivent rendre compte des processus cognitifs et niveaux de connaissances indiqués par le résultat d'apprentissage. Pour être authentique, une évaluation ne doit porter que sur les données recueillies au niveau pour lequel elle a été conçue.[33]

[32]adapté de Anne Davies. *L'évaluation en cours d'apprentissage, 2008, p. 40*

[33]https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/Curriculum%20Website/Footer%20Resources/mise-a-jour-prog-expliquee.pdf : 22

## La technologie en immersion tardive

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont un appui solide pour les enseignants et les élèves en immersion tardive.
Aux enseignants, elles offrent une gamme d'outils qui élargissent et enrichissent l'enseignement en leur permettant de :

- diversifier leurs présentations;
- interagir avec les élèves sur un terrain neutre (la technologie);
- structurer des étapes d'apprentissages;
- décomposer des concepts;
- modéliser des apprentissages;
- illustrer des stratégies;
- clarifier des faits;
- introduire des éléments culturels.

Aux élèves, elles apportent des moyens de développer des habiletés et des connaissances à différents niveaux de leurs apprentissages et selon leurs intérêts en leur donner l'occasion de :

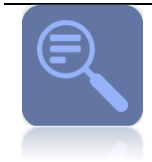
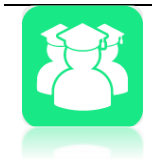
- se familiariser avec les sons et le rythme de la langue;
- imiter des modèles de communication;
- profiter de modèles langagiers variées;
- s'informer sur la culture ou les cultures de la langue de cible;
- s'approprier des expressions idiomatiques;
- s'initier à de nouvelles compétences.

Les TIC deviennent ainsi une alliée langagière importante des élèves en immersion tardive en plus de l'aider à développer les habiletés nécessaires à l'utilisation des innovations technologiques et médiatiques et des applications informatisées à des fins de simulation, de production, de présentation ou de communication de son côté, l'enseignant peut utiliser les outils et les ressources des TIC dans son enseignement en salle de classe et concevoir des activités qui répondent aux divers besoins des élèves. Il faut cependant que l'enseignant soit vigilant dans sa sélection d'activités pour ne retenir que celles qui favorisent le raisonnement et les habiletés supérieures de la pensée. [34]

Les tableaux suivants présentent les compétences en TIC que l'élève devrait pouvoir démontrer, le premier faisant partie du continuum en 9$^{e}$ année et le deuxième faisant appel au niveau développemental approprié pour les élèves de ce niveau.

[34] *(Adapté du* Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d2'enfants 2010-2011*, Ontario, p. 54)*

## Continuum des compétences en TIC – 7e année

| | |
|---|---|
| **Activités et concepts technologiques**<br>Les élèves font preuvesd'une bonne compréhension des concepts, des systèmes et des activitéstechnologiques. | **Compétencesessentielles**<br>Gérer le contenudans un systèmed'exploitation et un environnement Web (p. ex. documents et liens)<br>Créer du contenuillustrant les techniques de planification, de rédaction et d'édition à une fin particulière (p. ex. logiciel de traitement de texte, chiffrier)<br>**Outilsnumériques**<br>Utiliser les outilsnumériques pour le programmed'études (p. ex. appareil photo numérique, enregistreur vocal, technologies interactives, sondes/capteursnumériques, dispositifsportatifs) |
|  **Aisance en recherche et information**<br>Les élèvesutilisent la technologieappropriée pour recueillir, évaluer et utiliser les donnéesoul'information, et planifier et menerunerechercheouune interrogation. | **Recherche et traitement de l'information**<br>Rechercher, lire et prendre en note l'information de diverses sources (p. ex. encyclopédies en ligne, bases de données et livresélectroniquesoffertssur le site Web de la bibliothèquescolaire et sur Internet).<br>Classer par catégories, analyser et évaluerl'information de sources primaires (p. ex. entrevues, sondages) et de sources secondaires (p. ex. encyclopédies en ligne, bases de donnéesoffertessur le site Web de la bibliothèquescolaire).<br>**Utilisationéthique de l'information**<br>Utiliser la recherche pour préparer des projetsoriginaux et citer les sources |
|  **Réflexion critique et résolution de problèmes**<br>Les élèvesréfléchissent de façon critique pour gérer les projets, solutionner les problèmes et prendre des décisionséclairées en utilisant les ressources et les outilsnumériquesappropriés. | **Gestion de projet**<br>Planifier et gérer les activités pour élaborerune solution outerminer un projet<br>**Sélection de la technologique**<br>Choisir les technologies appropriées à une fin particulière<br>**Simulation et jeuxinformatiques**<br>Participer à une simulation ou à jeunumérique pour explorer les concepts oupréciser les résultats (p. ex. ressourcesd'apprentissageinteractives de la BREO, site Lego Crickets) |
|  **Communication et collaboration**<br>Les élèvestravaillent en coopération et utilisent les medias et l'environnementnumériques pour appuyerl'apprentissageindividuel et contribuer à l'apprentissage des autres. | **Collaboration en ligne**<br>Créer un environnement en ligne, y collaborer et y participer (p.ex. courriels, forums en ligne, mondesvirtuels, conférencesvidéo/Web)<br>**Apprentissageenligne**<br>Utiliserl'apprentissage en ligne pour appuyer et renforcer son apprentissage (p. ex. système de gestion de l'apprentissage) |
| **Citoyenneténumérique**<br>Les élèvescomprennent les enjeuxhumains, culturels et sociétauxliés à la technologie et ont un comportementlicite, éthique et sécuritaire. | **Droits et responsabilitésnumériques**<br>Comprendre et reconnaîtrel'importance de la propriétéintellectuelle et créatricedans un environnementnumérique.<br>**Étiquette et sûreténumériques**<br>Êtreconscient de l'importance de communication en lignesûres, respectueuses et responsables (p. ex. courriel, tribunes en ligne, réseauxsociaux), et agir en conséquence<br>**Santé numérique**<br>Êtreconscient des stratégiesvisant à promouvoir la santé numérique (p. ex. technique d'utilisation du clavier, positionnement du moniteur, etc.) et utilisercesstratégies<br>**Accèsnumérique**<br>Comprendre et reconnaîtrel'importance de l'accèsélectronique pour tous (p. ex. matériels et logiciels de technologiefonctionnelle) |
| **Créativité et innovation**<br>Les élèvestémoignentd'uneréflexioncréatrice, réunissent des connaissances et élaborent des produits et procédésinnovateurs à l'aide de la technologie. | **Travail créatif**<br>Créer des travauxoriginauxcommemoyensd'expressionpersonnelleou collective (p. ex. logiciels de dessin, de peinture, d'enregistrement audio, de créationcinématographique)<br>**Travail innovateur**<br>Appliquer les connaissancesactuelles pour générer des idées, produitsouprocessus nouveaux. |

## Continuum des compétences en TIC – Attentes - 7e année

| | |
|---|---|
| **Activités et concepts technologiques** | **Compétencesfondamentales**<br>☐ Saisir le texteselon la technique appropriée<br>☐ Déconstruireune resource en ligne existence disponsiblesur le site Web de la bibliothèquescolaire et sur Internet<br>☐ Produire un travail original complet (p. ex. Traitement de texte, forum en ligne, intégrer des formesautomatiquesouinsérere des tableaux, insérer des en-têtes et pieds de page)<br>☐ Utiliserunlogiciel de base de données pour créer et saisirl'information aux fins du programmed'études.<br>**Outilsnumériques**<br>☐ Utiliser les outilsnumériques aux fin du programmed'études (p. ex. camera numérique, enregistreur vocal, technologie interactive, capteur/sondenumérique, GPS) |
| **Aisance en recherche et information** | **Recherche et traitement de l'information**<br>☐ Rechercher et lire l'information des bases de données et encyclopédies en ligne, livres électroniques et moteurs de recherche disponibles sur le site Web de la bibliothèque scolaire et sur Internet.<br>☐ Prendre des notes pour appuyer une question d'interrogation.<br>☐ Évaluer l'information en ligne, obtenir l'avis de l'enseignant.<br>☐ Trier les sources selon le type de recherche (p. ex. texte, graphiques, audio, vidéo).<br>☐ Décider quelles sources peuvent appuyer une question d'interrogation.<br>**Utilisationéthique de l'information**<br>☐ Exporter les images numériques en utilisant des collections d'images libres de droits.<br>☐ Appliquer et utiliser les citations appropriées en utilisant les sites de préparation de citations. |
| **Réflexion critique et résolution de problèmes** | **Gestion de projet**<br>☐ Organiser l'information de la recherche à l'aide d'un logiciel de schématisation conceptuelle.<br>☐ Organiser et scénariser en images les travaux originaux à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, de schématisation conceptuelle ou de création de bandes dessinées.<br>☐ Analyser les données à l'aide d'un chiffrier électronique.<br>☐ Récupérer et analyser l'information à l'aide d'un logiciel de base de données aux fins du programme d'études.<br>**Sélection de la technologie**<br>☐ Sélectionner les technologies appropriées à une fin particulière.<br>**Simulation et jeuxinformatiques**<br>☐ Participer à une simulation ou à un jeu<br>☐ Observer la conception d'une simulation, d'un jeu ou d'un robot et y participer. |

| | |
|---|---|
| **Communication et collaboration** | **Collaboration en ligne**<br>☐ Communiquer en ligne.<br>☐ Collaborer à l'aide d'outils de productivité en ligne.<br>☐ Collaborer à un forum en ligne avec les élèves d'autres régions ou pays; inclure les hyperliens vers des sites Web externes et les afficher dans le forum en ligne.<br>**Apprentissage en ligne**<br>☐ Lire l'information (p. ex. calendriers, nouvelles, contenu du programme d'études, grades).<br>☐ Naviguer dans l'environnement.<br>☐ Télécharger ou conserver le lien de la documentation du programme d'études.<br>☐ Présenter les travaux liés au programme d'études.<br>☐ Participer à des forums de groupe |
| **Citoyenneténumérique** | **Droits et responsabilités numériques**<br>☐ Comprendre et montrer l'importance de la propriété intellectuelle dans un environnement numérique et demander les autorisations d'utiliser des images, de la musique ou des vidéos numériques.<br>☐ Retravailler les images numériques à l'aide d'un logiciel d'édition photo conformément aux normes juridiques et éthiques de la citoyenneté numérique.<br>☐ Appliquer l'obtention de licences Creative Commons aux créations originales.<br>☐ Insérer des séquences audio libres de droit dans une création audio.<br>**Étiquette et sûreté numériques**<br>☐ Établir des réseaux avec d'autres élèves localement et ailleurs dans le monde par des communications électroniques sûres, responsables et respectueuses.<br>**Santé numérique**<br>☐ Utiliser le clavier dans une posture appropriée et user de pratiques ergonomiquement sécuritaires.<br>**Accès numérique**<br>☐ Utiliser les technologies fonctionnelles pour appuyer l'apprentissage des élèves. |
| **Créativité et innovation** | **Travail créatif**<br>☐ Faire des photographies numériques ou créer des images numériques intégrant l'utilisation d'un logiciel de présentations.<br>☐ Créer un balado, une présentation numérique, un cyberportefeuille ou une page Web (p. ex. présentation, peinture et dessin, création cinématographique, édition de photos, enregistrement audio, logiciel de création Web).<br>☐ Observer le téléchargement des créations sur un site de diffusion continue.<br>**Travail innovateur**<br>☐ Concevoir des idées, produits ou processus nouveaux à l'aide d'une combinaison de technologies (p. ex. jeu numérique, narration d'entrevue, voyages sur le terrain, monde virtuel, création musicale). |

# Résultats d’apprentissage
# et indicateurs de réalisation

## INTRODUCTION

Les pages qui suivent fournissent tout ce dont les enseignants ont besoin pour diriger, accompagner et appuyer leurs élèves dans leurs apprentissages dans le courant d'une année scolaire. :

- une explication de chaque compétence à développer dans le contexte du programme;
- une liste de stratégies pour atteindre les apprentissages visés;
- les résultats d'apprentissages spécifiques (RAS) qui indiquent ce que les élèves devraient savoir à la fin de leur année scolaire;
- des preuves d'apprentissage ou indicateurs de réalisation (IR) que les élèves peuvent fournir pour montrer leurs progrès dans ces apprentissages

| **Les compétences de communication** : **CO, PO, CÉ et PÉ** | **RAG-** **Résultats d'apprentissage généraux** | **RAS** **Résultats d'apprentissage spécifiques** | **IR** **Indicateurs de réalisation** |
|---|---|---|---|
| • Compréhension orale (Écoute)<br>• Production orale, (interaction et présentation)<br>• Compréhension écrite (lecture)<br>• Production écrite (interaction comprise) | Vision globale des apprentissages par compétence | Ils indiquent ce que les élèves doivent travailler tout le long de l'année. Le vocabulaire est spécifique – on s'appuie sur la taxonomie de Bloom | Rattachés aux RAS, on s'y réfère à différents moments de l'année pour aller chercher des preuves d'apprentissage, selon la situation. . |

Continuum des apprentissages en immersion tardive de la 6e année en français de base à la 9e année

| COMPÉTENCE | COMPRÉHENSION ORALE | | | |
|---|---|---|---|---|
| RAG | **L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux et de gérer son écoute en appliquant des stratégies pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.** | | | |
| NIVEAU | **6e année** | **7e année** | **8e année** | **9e année** |
| | 6eFrançais de base POE1<br>Utiliser les stratégies d'écoute active afin de comprendre le sens d'un texte simple. | CO.71 L'élève comprend le contenu d'un texte oral simple. | CO.81 L'élève reconnait les éléments qui relèvent de la fiction et/ou de la réalité dans des documents sonores variés. | CO.91 L'élève évalue le rôle de divers éléments d'un discours qui cherchent à transformer ses opinions ou ses pensées. |
| | Français de base POE1<br>Utiliser les stratégies d'écoute active afin de comprendre le sens d'un texte simple. | CO.72 L'élève réagit à une écoute en partageant des informations, des opinions et des sentiments par différents moyens. | CO.82 L'élève démontre une appréciation d'une variété de documents sonores. | CO.92 L'élève évalue la qualité de messages variés en examinant différents éléments. |
| | **Français de base POE1**<br>Utiliser les stratégies d'écoute active afin de comprendre le sens d'un texte simple. | CO.73 L'élève partage ce qu'il a retenu d'une écoute. | CO.83 L'élève résume, paraphrase ou reformule les idées, les informations présentées. | |
| | Français de base POE1Utiliser les stratégies d'écoute active afin de comprendre le sens d'un texte simple. | CO.74 L'élève démontre sa compréhension de directives dans des contextes familiers. | CO.84 L'élève explique le lien qui existe entre les éléments qui contribuent à la production d'un texte à l'oral. | CO.94 L'élève analyse les éléments culturels qu'il rencontre dans des discours variés. |

| COMPÉTENCE | PRODUCTION ORALE | | | |
|---|---|---|---|---|
| RAG | **L'élève devrait être capable de s'exprimer et de planifier son expression orale en appliquant des stratégies pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.** | | | |
| | **Français de base POE3**<br>Utiliser des stratégies de production orales pour créer des textes simples et clairs.<br>**Français de base POE4**<br>Employer divers actes langagiers pour interagir et s'exprimer dans des situations authentiques.<br>**Français de base LV3**<br>Appliquer des stratégies de lecture à haute voix pour démontrer la fluidité d'une variété de textes familiers. | PO.71 L'élève applique des techniques efficaces pour communiquer son message durant une présentation à caractère formel. | PO.81 L'élève applique des techniques efficaces pour communiquer son message lors de présentations à caractère informatif ou narratif. | PO.91 L'élève crée des productions orales en respectant les caractéristiques de textes expressifs. |
| | Français de base POE2<br>Démontrer sa compréhension d'un texte simple à l'oral. | PO.72 L'élève exprime des opinions et des sentiments par rapport à une écoute. | PO.82 L'élève défend son point de vue en citant des exemples pour se justifier. | PO.92 L'élève évalue le message d'un texte en émettant une opinion basée sur l'analyse d'éléments variés. |
| | **Français de base POE2**<br>Démontrer sa compréhension d'un texte simple à l'oral.<br>**Français de base POE4**<br>Employer divers actes langagiers pour interagir et s'exprimer dans des situations authentiques. | PO.73 L'élève démontre qu'il peut faire des descriptions simples. | PO.83 L'élève fait des descriptions en intégrant des détails. | PO.93 L'élève fait des productions orales pour informer son auditoire de façon convaincante. |
| | **Français de base POE4**<br>Employer divers actes langagiers pour interagir et s'exprimer dans des situations authentiques. | PO74 L'élève intervient de façon simple pour répondre à des besoins. | PO.84 L'élève résume, paraphrase ou reformule les idées, les informations présentées. | PO.94 L'élève crée une production orale dans laquelle il explique toutes les étapes d'une démarche. |
| | **Français de base POE4**<br>Employer divers actes langagiers pour interagir et s'exprimer dans des situations authentiques. | PO.75 L'élève emploie des expressions simples et familières pour s'exprimer en français. | PO.85 L'élève parle en français en tout temps avec ses pairs et ses enseignants. | PO.95 L'élève démontre un niveau de langue approprié à la situation. |

| COMPÉTENCE | COMPRÉHENSION ÉCRITE | | | |
|---|---|---|---|---|
| RAG | **L'élève devrait être capable de démontrer et de gérer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins en appliquant des stratégies selon la situation de communication.** | | | |
| | Français de base LV2<br>Démontrer sa compréhension d'une variété de textes simples. | CÉ.71 L'élève est capable d'extraire des informations pertinentes à ses besoins. | CÉ.81 L'élève sélectionne des renseignements puisés dans plusieurs textes et les organise. | CÉ.91 L'élève transforme son jugement en sélectionnant des renseignements puisés dans plusieurs textes de différents genres. |
| | **Français de base LV1**<br>Appliquer des stratégies de lecture pour construire le sens d'un texte simple.<br>**Français de base LV2**<br>Démontrer sa compréhension d'une variété de textes simples.<br>**Français de base LV4**<br>Créer des liens, avec les éléments culturels qui sont spécifiques aux francophones ainsi que d'autres cultures. | CÉ.72 L'élève démontre sa compréhension de directives à l'aide de preuves respectant des critères préétablis. | CÉ.82 L'élève explique les éléments qui caractérisent différents types de textes pour les utiliser comme modèles. | CÉ.92 L'élève analyse d'un point de vue critique les composantes de différents textes. |
| | **Français de base LV2**<br>Démontrer sa compréhension d'une variété de textes simples.<br>**Français de base LV3**<br>Appliquer des stratégies de lecture à haute voix pour démontrer la fluidité d'une variété de textes familiers.<br>**Français de base LV4**<br>Créer des liens, avec les éléments culturels qui sont spécifiques aux francophones ainsi que d'autres cultures. | CÉ.73 L'élève démontre sa compréhension d'informations essentielles. | CÉ.83 L'élève explique les moyens utilisés dans le contenu et la forme de textes variés pour transmettre un message. | |

| COMPÉTENCE | PRODUCTION ÉCRITE | | | |
|---|---|---|---|---|
| RAG | **L'élève devrait être capable d'écrire et de planifier ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.** | | | |
| | **Français de base ER1**<br>Appliquer des stratégies d'écriture pour orienter sa production écrite. | PÉ.71 L'élève rédige de courts textes en utilisant les structures de textes simples. | PÉ. 81 L'élève accomplit sa tâche d'écriture en utilisant le type et le genre de texte nécessaire pour communiquer de façon efficace. | |
| | **Français de base ER2**<br>Écrire une variété de textes simples sur des sujets familiers. | PÉ.72 L'élève applique les concepts langagiers qu'il a appris dans des textes narratifs et informatifs simples. | PÉ. 82 L'élève s'exprime de façons variées pour partager ses réactions dans diverses circonstances | PÉ.92 L'élève rédige des textes d'opinion, descriptifs, informatifs, explicatifs et narratifs en respectant les conventions, la structure et le format. |
| | **Français de base ER1**<br>Appliquer des stratégies d'écriture pour orienter sa production écrite. | PÉ.73 L'élève applique différents concepts langagiers pour s'exprimer en français. | PÉ. 83 L'élève communique de façon efficace et précise en utilisant des procédés stylistiques qui véhiculent le mieux son intention. | PÉ.93 L'élève rédige des textes expressifs, ludiques, incitatifs et poétiques en respectant le processus d'écriture. |

## Table de spécifications – 7e année

| volets | Niveaux cognitifs | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Niveau 1** | | **Niveau 2** | | **Niveau 3** | | **Mesure** |
| | **Mémoriser** | **Comprendre** | **Appliquer** | **Analyser** | **Évaluer** | **Créer** | |
| Compréhension orale | | CO71 | CO74 | CO72<br>CO73 | | | **30%** |
| Production orale | | | PO71<br>PO73<br>PO75<br>PO74 | PO72 | | | **25%** |
| Compréhension écrite | | | CÉ72<br>CÉ73 | CÉ71 | | | **25%** |
| Production écrite | | | PÉ72 | PÉ73 | | PÉ71 | **20%** |
| Total | | 6,66% | 53,28% | 33,3% | | 6,66% | 100% |

## LA COMPRÉHENSION ORALE (L'ÉCOUTE) - MISE EN CONTEXTE

Avec la production -- le discours ou l'interaction -- l'écoute est l'un des deux piliers de la communication orale dans le contexte du français langue seconde, donc en immersion tardive. Elle est le point de départ de l'apprentissage mais aussi un moyen de survie dans la salle de classe; c'est pour cela qu'elle doit être privilégiée dès les premiers jours des élèves dans le programme.

Pour développer l'écoute comme un processus d'apprentissage actif, il est important que l'élève ait à sa disposition des stratégies selon ses besoins et ses intentions. Il faut aussi qu'il soit engagé dans des situations d'apprentissage qui vont lui permettre de tester ces stratégies.

Un enseignement explicite de stratégies d'écoute est indispensable afin que l'élève comprenne, réagisse, s'informe, évalue, apprécie, et s'intègre dans son environnement et acquiert un vocabulaire riche et varié.

Pour développer des habiletés d'écoute active et réaliser avec succès ses apprentissages, l'élève doit se familiariser avec des comportements et des capacités cognitives qui en feront un apprenant efficace.

| Stratégies de compréhension orale | | |
|---|---|---|
| **Avant** | **Pendant** | **Après** |
| • Je m'assure de bien comprendre la tâche et je vérifie avec mon enseignant.<br><br>• J'identifie mon intention d'écoute. J'écoute pour :<br>  ○ apprendre<br>  ○ m'amuser<br>  ○ m'informer<br>  ○ entendre les opinions ou les idées des autres<br><br>• Je me pose des questions sur le sujet et je fais des prédictions.<br><br>• Je fais appel à mes expériences personnelles et mes connaissances antérieures. | • J'écoute activement en respectant les comportements suivants :<br>• Je respecte les règles de politesse.<br><br>• J'observe les gestes et les expressions faciales.<br><br>• Je réagis au ton et à l'intonation de la voix.<br><br>• Je vérifie ma compréhension en posant des questions.<br><br>• J'identifie les mots familiers, les mots-amis et les mots clés.<br><br>• J'identifie l'idée principale.<br><br>• Je vérifie mes prédictions.<br><br>• Je prends des notes dans des tableaux ou avec pictogrammes.<br><br>• Je fais des liens avec mes expériences personnelles.<br><br>• Je fais des inférences.<br><br>• Je relève les informations implicites et explicites. | • Je réfléchis à ma compréhension du texte.<br><br>• J'exprime mes idées.<br><br>• J'évalue mon usage des stratégies d'écoute.<br><br>• Je me donne des objectifs pour améliorer mes habiletés d'écoute.<br><br>• J'établis des buts pour améliorer ma compréhension.<br><br>• J'écoute le texte une nouvelle fois pour clarifier ma compréhension ou je pose des questions.<br><br>• Je partage mes stratégies d'écoute avec mes camarades de classe.<br><br>• Je réponds de façon précise aux questions qui me sont posées.<br><br>• J'utilise les mots clef dans mes réponses.<br><br>• J'utilise les expressions apprises en classe. |

| **Compétence : COMPREHENSION ORALE – CO** | | |
|---|---|---|
| **RAG** : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux et de gérer son écoute en appliquant des stratégies pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication. | | |
| 6eFrançais de base POE1<br>Utiliser les stratégies d'écoute active afin de comprendre le sens d'un texte simple. | **CO.71 L'élève comprend le contenu d'un texte oral simple.** | CO.81 L'élève reconnait les éléments qui relèvent de la fiction et/ou de la réalité dans des documents sonores variés. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- comprendre des mots et des descriptions simples d'objets qui l'entourent (p. ex. la couleur et la taille d'un objet et où il se trouve). A1.1
- comprendre des mots et des phrases courtes (si la personne parle très lentement et clairement). A1.1
- comprendre quand les gens parlent d'eux-mêmes ou de leur famille s'ils lui parlent lentement et utilisant des mots simples. A1.2
- comprendre les gens s'ils décrivent des objets familiers (p. ex. la couleur, le nombre et la grandeur). A1.2
- comprendre des chiffres, des prix et les heures donnés dans des annonces publiques (p. ex. au cinéma ou dans un magasin). A1.2
- comprendre des conversations simples sur des sujets qu'il connaît bien (p. ex. l'école, les passe-temps, la famille) si les personnes parlent très lentement et clairement. A1.2
- comprendre de simples conversations courtes de tous les jours (si les personnes parlent clairement et lentement et lui offrent de l'aide). A1.2

**Justification**

Grâce à ce RAS, l'écoute est appréhendée comme une habileté privilégiée. Au début de l'année, quand on lui demande d'écouter un texte oral simple et de le comprendre, on propose à l'élève de relever les mots, les expressions, les nombres ou quelques phrases courtes qui sont en lien étroit avec ce qui lui est familier. Au fur et à mesure qu'il avance dans ses apprentissages, l'élève peut comprendre de courts messages, des descriptions simples, et des informations qui se rapportent à son vécu.

En guidant l'élève vers une écoute de plus en plus complexe, on va également lui fournir des outils d'écoute active. Ceux-ci vont l'aider à discriminer entre différents éléments au sein de situations d'apprentissage lui donnant l'occasion de réfléchir et de faire des distinctions. De part cette variété, il apprendra à augmenter ses connaissances et ses savoir-faire langagiers mais aussi enrichir sa pensée critique.

Il est important de lui faire entendre fréquemment des documents sonores, qu'ils soient lus par l'enseignant ou par d'autres élèves, ou qu'ils soient simplement enregistrés. La fréquence permettra de l'aider à construire sa confiance en soi.

| **Compétence : COMPREHENSION ORALE – CO** | | |
|---|---|---|
| **RAG** : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux et de gérer son écoute en appliquant des stratégies pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication. | | |
| Français de base POE1<br>Utiliser les stratégies d'écoute active afin de comprendre le sens d'un texte simple. | **CO.72 L'élève réagit à une écoute en partageant des informations, des opinions et des sentiments par différents moyens.** | CO.82 L'élève démontre une appréciation d'une variété de documents sonores. |

<u>Indicateurs de réalisation</u>

L'élève peut :

- utiliser différents moyens pour montrer sa réaction : images, tableau, graphique, toile, texte;
- participer à un échange:
    - en répondant à des questions très simples sur des sujets familiers (p. ex. sa famille, son école ou ses passe-temps) quand les gens parlent lentement et clairement. A1.2
    - en comprenant le prix d'un article dans un magasin si le vendeur l'aide à comprendre. A1.2
    - en donnant de simples informations et en répondant à des questions sur son quotidien (p. ex. ma famille, d'autres personnes qu'il connaît, sa maison, ses intérêts ou ses passe-temps). A2.1
- associer des éléments du texte à son vécu;
- faire la liste des sentiments, des opinions ou des idées suscités par le document sonore ;
- dire ce qu'il aime ou n'aime pas dans ce qu'il a entendu dans le texte;
- exprimer son accord ou son désaccord avec ce qu'il a entendu.

**Justification**

Grâce à ce RAS, l'élève peut très tôt dans l'année écouter des documents sonores sans devoir réagir par des phrases. Le but de ce RAS est de permettre à l'élève de se familiariser avec l'écoute active à différents niveaux de sa compréhension et de réagir avec les outils qu'il a sa disposition : mots, expressions, chiffres, dates...

En ayant des occasions d'écouter sans devoir comprendre des textes en entier au sens littéral, l'élève peut aussi utiliser sa créativité et son intuition.

| **COMPÉTENCE : COMPREHENSION ORALE - CO** | | |
|---|---|---|
| **RAG** : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux et de gérer son écoute en appliquant des stratégies pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication. | | |
| **Français de base POE1**<br>Utiliser les stratégies d'écoute active afin de comprendre le sens d'un texte simple. | **CO.73 L'élève partage ce qu'il a retenu d'une écoute.** | CO.83 L'élève résume, paraphrase ou reformule les idées, les informations présentées. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- comprendre des informations tirées de son quotidien qu'il a reconnues dans le texte :
    - les jours de la semaine et les mois de l'année. A1.1
    - l'heure et les dates. A1.1
    - les nombres et les prix simples. A1.1
    - le nom des lieux qui lui sont familiers. A1.2 (à l'école, dans sa communauté)
- donner des exemples tirés du document;
- associer des exemples tirés de l'écoute à ses expériences personnelles sans interpréter le contenu;
- reconnaître les éléments essentiels des éléments secondaires (informations complémentaires : chiffres, dates, images, musique, bruits de fond) dans une écoute sur un sujet familier.
- suivre l'information principale dans les nouvelles ou dans un reportage si les personnes parlent clairement et s'il y a des images pour le guider (p. ex. la météo, les résultats sportifs, les revues de films, etc.). A2.1

**Justification**

Ce RAS donne à l'élève la possibilité de partager avec d'autres les mots ou les expressions qu'il peut reconnaître à l'oral dès ses débuts en immersion tardive. L'élève n'est pas tenu dès septembre de reprendre exactement l'ensemble du contenu de son écoute--ce qu'on lui demandera de faire avec de plus en plus de précision dans le courant de l'année--mais de partager avec ses pairs et/ou son enseignant ce qu'il a relevé. On pourra aussi lui demander de faire des liens avec ses connaissances antérieures.

Ce RAS permet de valoriser les efforts des élèves à être attentif à une nouvelle langue dès le début de l'année. En partageant les informations qu'ils ont recueillies dans des regroupements variés (en pair, en petits groupes, en groupe classe), ils peuvent également apprendre de leurs camarades de classe.

Dans la mesure du possible, on demandera aux élèves de ne rien écrire.

| **Compétence :COMPREHENSION ORALE – CO** | | |
|---|---|---|
| **RAG** : L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux et de gérer son écoute en appliquant des stratégies pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication. | | |
| Français de base POE1Utiliser les stratégies d'écoute active afin de comprendre le sens d'un texte simple. | **CO.74 L'élève démontre sa compréhension de directives dans des contextes familiers.** | CO.84 L'élève explique le lien qui existe entre les éléments variés qui contribuent à la production d'un texte à l'oral. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- donner des preuves de sa compréhension en ayant réalisé la tâche;
- expliquer d'une façon simple les étapes d'un processus qu'il a suivi afin de montrer sa compréhension des directives;
- comprendre de simples questions personnelles (p. ex. « Comment t'appelles-tu? », « Quel âge as-tu? », « Quelle est ton adresse? »). A1.1
- comprendre des instructions et réaliser des tâches simples dans la salle de classe, en utilisant des images ou des modèles pour l'aider. A1.1
- comprendre de simples directions d'un endroit à un autre, si la personne parle lentement et clairement. A1;
- comprendre des instructions et tâches simples si la personne parle lentement et clairement. A1;
- comprendre suffisamment ce que les personnes disent pour répondre à ses besoins (si les personnes parlent lentement et clairement). A2.1
- comprendre des annonces ou messages publics, livrés de façon courte, claire et simple (p. ex. à l'école, à l'aréna ou dans un centre commercial). A2.1.

**Justification**

Ce RAS s'adresse à deux compétences inter-reliées de l'écoute : la compréhension et l'interprétation d'un message à des fins de réalisation. Pour que l'élève puisse gérer ces deux compétences, il faut d'abord que le message qu'il a à traiter soit clair et que l'objectif de réalisation soit soigneusement décrit.

Seule la réalisation de la tâche décrite dans la consigne permettra d'établir la compréhension de l'élève.

## LA PRODUCTION ORALE - MISE EN CONTEXTE

Les échanges comme la conversation, le débat, la recherche d'informations, la collaboration sont autant de raisons sociales pour lesquelles le développement d'habiletés en production orale est indispensable. Même dans la salle de classe, la production orale est avant tout une activité sociale.

Les différents moyens utilisés pour se manifester à l'oral constituent les actes de parole. Les actes de parole permettent aux élèves d'agir ou d'interagir dans des situations de communication variées et constantes, que ce soit à l'école ou en dehors de l'école.

Pour produire des actes de parole réussis, l'élève doit développer des habiletés de production orale multiples pour répondre à ses besoins et aux intentions qu'il s'est fixés.

Voici une liste de certains actes de parole utilisés dans différents contextes que ce soit sous la forme de présentations ou d'échanges. Notez que chaque acte de parole implique l'utilisation de termes, de mots, ou de phrases qui lui sont propres :

| Présentations | Exemples de vocabulaireattendu | Échanges | Exemples de vocabulaire attendu |
|---|---|---|---|
| • **Décrire**<br>• **Raconter**<br>• **Informer**<br>• **Expliquer** | • GN, les accords des adjectifs avec les noms, les adverbes, les verbes d'état (être, sembler, paraître)<br>• séquence chronologique, GVverbes d'action, CN temps du passé<br>• des faits introduits par des expressions comme « c'est », « il y a », et des prépositions telles « en », « à »…<br>• des faits introduits par des prépositions comme, « puis », « après », « enfin », adverbes ordinaux… | • Exprimer ses goûts et ses opinions<br>• Demander des informations<br>• Faire des invitations/ des propositions/ des suggestions<br>• Accueillir quelqu'un, saluer, Dire au revoir, prendre congé | Les conjonctions « parce que », « quand », la phrase complétive « je pense que », « e crois que…»<br>Le questionnement « est-ce que…», « où », « quand », « qui…»<br>« J'aimerais aller…», « je voudrais que…», « Est-ce que tu/vous…»<br>« Bonjour », « Je m'appelle…», |

| Stratégies pour la production orale | | |
|---|---|---|
| **Avant** | **Pendant** | **Après** |
| • Je pense à mon message.<br>• J'organise mes idées.<br>• J'identifie mon auditoire.<br>• Je choisis mes mots pour communiquer un message précis et intéressant.<br>• Je m'entraîne à partager mon message et je travaille :<br>  ○ mon intonation<br>  ○ mes gestes<br>  ○ mon débit<br>  ○ mes expressions faciales<br>  ○ ma prononciation | • Je prends des risques.<br>• Je balaye mon auditoire du regard en parlant.<br>• Je choisis des expressions faciales appropriées.<br>• Je fais des gestes et je contrôle bien mes aides techniques.<br>• Je prononce bien les mots.<br>• J'ajuste le ton de ma voix.<br>• Je parle avec expression.<br>• Je contrôle le rythme et la vitesse de mes mots.<br>• Je fais des pauses pour vérifier que le message est bien compris.<br>• Je clarifie et je me corrige au besoin.<br>• J'utilise une aide visuelle pour intéresser les auditeurs.<br>• Je parle avec fluidité et confiance.<br>• Je fais des pauses pour mettre mon message en valeur. | • Je vérifie que mes idées restent cohérentes du début à la fin.<br>• J'évalue mes stratégies de communication orale.<br>• Je fais la liste des points forts de mon expérience.<br>• Je demande des suggestions pour m'améliorer.<br>• Je me donne des objectifs pour améliorer mes habilités.<br>• Je partage mes stratégies avec mes camarades de classe. |

| **Compétence : PRODUCTION ORALE - CO** | | |
|---|---|---|
| **RAG** : L'élève devrait être capable de s'exprimer et de planifier son expression orale en appliquant des stratégies pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication. | | |
| **Français de base POE3**<br>Utiliser des stratégies de production orales pour créer des textes simples et clairs.<br>**Français de base POE4**<br>Employer divers actes langagiers pour interagir et s'exprimer dans des situations authentiques.<br>**Français de base LV3**<br>Appliquer des stratégies de lecture à haute voix pour démontrer la fluidité d'une variété de textes familiers. | **PO.71 L'élève applique des techniques efficaces pour communiquer son message durant une présentation à caractère formel.** | PO.81 L'élève applique des techniques efficaces pour communiquer son message lors de présentations à caractère informatif ou narratif. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- utiliser des gestes, des expressions pour appuyer son discours;
- adopter un volume, une intonation et une vitesse appropriés pour être compris par son auditoire;
- décrire des éléments en utilisant la comparaison (des personnages, des lieux, des actions, des événements);
- choisir des aides techniques pour enrichir sa présentation et illustrer son message;
- illustrer son sujet en utilisant des exemples;
- fournir des informations de base sur des sujets très familiers; A1.2
- poser et répondre à de simples questions sur des sujets très familiers (p. ex. ma famille, mon école, mes activités, mes vêtements, mes couleurs préférées) avec de l'aide; 1.2
- lire un texte très bref et préparé à l'avance (p. ex. pour présenter une personne).

**Justification**

Ce RAS donne à l'élève le moyen de découvrir que la communication permet aussi l'intégration de moyens techniques simples dans ses productions orales et que les gestes, les expressions faciales, les pauses, les questions, le changement de volume peuvent l'aider à enrichir ce qu'il partage.

Ce RAS permet de bâtir la confiance de l'élève progressivement, soit en le faisant pratiquer la lecture à haute voix, soit en lui demandant de faire des jeux de rôle avec ses camarades de classe, soit en s'inspirant de modèles.

| **Compétence : PRODUCTION ORALE - PO** | | |
|---|---|---|
| **RAG** : L'élève devrait être capable de s'exprimer et de planifier son expression orale en appliquant des stratégies pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication. | | |
| Français de base POE2<br>Démontrer sa compréhension d'un texte simple à l'oral. | **PO.72 L'élève exprime des opinions et des sentiments par rapport à une écoute.** | PO.82 L'élève défend son point de vue en citant des exemples pour se justifier. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- Interpréter avec respect à ce que disent les membres de son groupe;
- choisir ses exemples pour illustrer son opinion;
- partager ses préférences et ses intérêts sur le sujet;
- faire des liens avec son vécu;
- exprimer des opinions ou des sentiments; par exemple :
    - dire comment il va avec des mots simples. A1.1
    - dire qu'il ne comprend pas ou qu'il ne sait pas. A1.1
    - dire ce qu'il peut ou ne peut pas faire (ou ce que d'autres personnes ou animaux peuvent ou ne peuvent pas faire); A1.2
    - demander aux personnes de répéter ou d'expliquer ce qu'elles viennent de dire si quelque chose n'est pas clair. 2.2

**Justification**

Grâce à ce RAS, l'élève peut très tôt dans l'année exprimer ses sentiments par rapport à une écoute -- « je suis content »,
« je suis triste », « je suis fâché », « je suis en colère » -- mais aussi son opinion -- « j'aime la musique douce », « je n'aime pas les sports violents », « Il fait froid aujourd'hui ! »,
« le français est une belle langue ».

En ayant des occasions d'exprimer leurs sentiments et leurs opinions, l'élève peut également travailler des structures grammaticales de base comme la forme négative ou affirmative, ainsi que des mots de liaison comme la conjonction « parce que », ou « mais » pour clarifier sa pensée.

| **Compétence : PRODUCTION ORALE - PO** | | |
|---|---|---|
| **RAG** : L'élève devrait être capable de s'exprimer et de planifier son expression orale en appliquant des stratégies pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication. | | |
| **Français de base POE2**<br>Démontrer sa compréhension d'un texte simple à l'oral.<br>**Français de base POE4**<br>Employer divers actes langagiers pour interagir et s'exprimer dans des situations authentiques. | **PO.73 L'élève démontre qu'il peut faire des descriptions simples.** | PO.83 L'élève fait des descriptions en intégrant des détails. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- communiquer des informations simples en construisant des phrases de base et en employant des mots et des expressions familiers. Par exemple :
  - présenter d'autres personnes (p. ex. « Mon ami s'appelle Danny. Il est en 8e année et il va à une autre école. »).A1.2
  - parler de personnes et de lieux en utilisant des mots et des phrases très simples. A1.2
  - fournir des informations de base sur son école ou sa classe (p. ex. la taille, le nombre d'élèves, mes matières préférées).
  - décrire sa famille en utilisant des phrases très simples (p. ex. les membres, leur âge, et ce qu'ils font). A1.2
  - décrire ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas (p. ex. les sports, la musique, l'école ou les couleurs). A1.2
  - utiliser des mots simples pour décrire quelque chose (p. ex. la taille, la forme ou la couleur).A1.2
  - décrire brièvement où il habite et comment s'y rendre (p. ex. la distance, la durée du trajet). A2.1
  - décrire sa nourriture préférée. A2.1

**Justification**

Ce RAS exige de l'élève de développer des habiletés à décrire des personnes et des objets familiers ainsi que son environnement quotidien. Il doit faire ressortir les caractéristiques propres de ce qu'il connait bien et rencontre régulièrement.

En lui donnant des occasions fréquentes de parler de ce qu'il connait, l'élève peut s'approprier un vocabulaire concret et précis et le réinvestir régulièrement tout en enrichissant son lexique au fur et à mesure que ses tâches deviennent plus complexes.

| **Compétence : PRODUCTION ORALE - PO** | | |
|---|---|---|
| **RAG :** L'élève devrait être capable de s'exprimer et de planifier son expression orale en appliquant des stratégies pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication. | | |
| **Français de base POE4**<br>Employer divers actes langagiers pour interagir et s'exprimer dans des situations authentiques. | **PO74 L'élève intervient de façon simple pour répondre à des besoins.** | PO.84 L'élève résume, paraphrase ou reformule les idées, les informations présentées. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- poser des questions appropriées *(pour clarifier, s'informer, s'interroger, faire des comparaisons);*
- demander une autorisation;
- dire qu'il ne comprend pas ou qu'il ne sait pas. A1.1
- dire comment il s'appelle et demander à d'autres personnes comment elles s'appellent. A1.1
- répondre à des questions simples (p. ex. par des mots, des expressions ou des phrases courtes). A1.2
- demander à quelqu'un comment il va et également dire comment il va. A1.2
- présenter et accepter des excuses. A2.1
- planifier une activité avec d'autres personnes (p. ex. ce qu'ils feront, où ils iront et quand ils se rencontreront). A2.1
- donner des informations simples sur soi-même et sa famille. A1.1
- nommer les parties du corps (p. ex. pour dire où ça fait mal). A1.2
- dire ce qu'il peut ou ne peut pas faire (ou ce que d'autres personnes ou animaux peuvent ou ne peuvent pas faire). A1.2
- demander ou donner des directions (p. ex. avec une carte ou autre outil visuel). A2.1

**Justification**

L'élève en immersion tardive a besoin de multiples occasions de s'exprimer (communiquer ou répéter). Très tôt dans le programme, il est important de l'encourager à prendre des risques pour s'affirmer en français et développer des habitudes de prononciation, de rythmes, ou de volume.

En lui donnant des occasions fréquentes de participer à des conversations aux sujets ciblés, l'élève apprendra avec ce RAS à vaincre sa timidité et son anxiété pour développer des habiletés de concentration sur ses besoins et leur satisfaction.

| **Compétence : PRODUCTION ORALE - PO** | | |
|---|---|---|
| **RAG :** L'élève devrait être capable de s'exprimer et de planifier son expression orale en appliquant des stratégies pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication. | | |
| **Français de base POE4**<br>Employer divers actes langagiers pour interagir et s'exprimer dans des situations authentiques. | **PO.75 L'élève emploie des expressions simples et familières pour s'exprimer en français.** | PO.85 L'élève parle en français en tout temps avec ses pairs et ses enseignants. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- choisir le vocabulaire approprié dans un contexte familier;
- démontrer sa compréhension en produisant un message simple;
- échanger des idées sur des sujets simples dans différents contextes (partage d'information, description);
- mettre en pratique les règles de grammaire de base dans des structures simples;
- exploiter toutes les occasions de tester ses nouveaux savoirs;
- poser ou répondre à des questions simples reliées à son environnement familier. A1.2
- accueillir une personne avec la formule appropriée. A1.2
- utiliser les formules de politesse appropriées. A1.2
- parler avec quelqu'un en utilisant des mots simples : dire « je m'excuse », « s'il vous plait », « de rien », « merci ». A1.1
- faire des achats simples, (p. ex. décrire simplement ce qu'il cherche et demander le prix). A2.1
- poser et répondre à des questions simples à propos d'événements du passé (p. ex. quand, où, qui, pourquoi, etc.). A2.1
- souhaiter bonne fête et répondre à des vœux (p. ex. Bonne année ou autre événement spécial). A2.1

**Justification**

L’élève en immersion tardive est souvent intimidé par l'inconnu auquel il doit faire face tous les jours; c'est pour cela qu'il est encouragé à développer la prise de risques pour sa survie dans ses premiers en immersion et pour son développement personnel pour montrer qu'il essaye de s'exprimer en français.

Ce RAS doit donc être travaillé souvent et régulièrement afin que chaque élève puisse s'approprier des moyens avec lesquels il se sente à l'aise.

En lui donnant des occasions fréquentes de discuter de sujets ouverts puis de sujets plus ciblés, l’élève apprendra avec ce RAS à passer outre sa timidité et son anxiété pour développer des habiletés de concentration sur ses besoins et de leur satisfaction.

## LA COMPRÉHENSION ÉCRITE (LA LECTURE) - MISE EN CONTEXTE

La lecture est une habileté indispensable au développement et à l'appartenance de l'individu dans la société, peu importe son âge. Pour les élèves en immersion tardive, la lecture est une porte d'accès à de nouveaux savoirs dans une langue dont ils commencent à apprendre le fonctionnement et l'utilisation. Même s'ils ne comprennent pas tout ce qu'ils lisent tout de suite, l'accès précoce à toutes sortes de textes écrits constitue leurs premiers pas vers le contrôle de leurs apprentissages et à une certaine forme d'indépendance en langue seconde.

Les élèves seront probablement intimidés par la lecture quand ils arriveront dans le programme, mais il est important qu'ils développent une appréciation pour les besoins qu'elle satisfera chez eux : l'évasion, l'exploration, la compréhension, la réflexion, l'inspiration, le plaisir, l'information, le succès… Il est donc important que l'enseignant fasse une promotion active et positive de la lecture dans sa classe et encourage ses élèves à s'intéresser aux livres en français.

Pour acquérir des habiletés en lecture, l'élève doit adopter des attitudes et des comportements cognitifs qui constituent le processus de lecture. Un enseignement explicite du processus de lecture est indispensable pour que l'élève devienne un lecteur efficace.

Le rôle de l'enseignant est donc de guider ses élèves à travers des situations variées pour que chaque intention de lecture permette aux élèves de tester de nouvelles stratégies à l'intérieur du processus.

| Stratégies de compréhension écrite | | |
|---|---|---|
| **Avant** | **Pendant**<br>**(voir aussi la charte du processus de lecture)** | **Après** |
| • J'identifie mon intention de lecture.<br><br>• Je lis pour :<br>  ○ apprendre<br>  ○ m'amuser<br>  ○ m'informer<br>  ○ lire les opinions ou les idées des autres<br>  ○ pour faire un survol du texte<br><br>• j'analyse la structure du texte.<br><br>• J'utilise le titre et les sous-titres pour m'aider.<br><br>• J'utilise les indices visuels<br>• (les images, les caractéristiques du texte) pour m'aider.<br><br>• J'utilise mes expériences personnelles et mes connaissances pour faire des prédictions. | • J'identifie les mots familiers, les mots-amis, les mots de la même famille et les mots-clés.<br>•<br>• J'utilise le contexte pour les mots que je ne comprends pas.<br><br>• Je fais des inférences.<br><br>• Je me pose des questions.<br><br>• Je relis des  mots, des passages...<br><br>• J'identifie ce qui est important.<br><br>• Je vérifie mes prédictions.<br><br>• Je fais des liens avec mes<br>• expériences personnelles.<br><br>• Je prends des notes.<br><br>• Je fais de la visualisation. | • Je réfléchis au message du texte.<br><br>• Je réagis à ma lecture.<br><br>• J'exprime mes idées.<br><br>• J'évalue l'efficacité de mes stratégies de lecture et je les partage avec mes camarades de classe.<br><br>• J'établis des liens entre le contenu du texte et mes expériences personnelles.<br><br>• J'évalue le message.<br><br>• Je me donne des objectifs pour améliorer mes habiletés en<br>• lecture.<br><br>• Je me pose des questions.<br><br>• Je fais un bilan sur ce que j'ai appris.<br><br>• Je révise mon jugement sur le sujet.<br><br>• J'évalue la pertinence et l'utilité du texte. |

| **Compétence : COMPRÉHENSION ÉCRITE - CÉ** | | |
|---|---|---|
| **RAG :** L'élève devrait être capable de démontrer et de gérer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins en appliquant des stratégies selon la situation de communication. | | |
| Français de base LV2<br>Démontrer sa compréhension d'une variété de textes simples. | **CÉ.71 L'élève est capable d'extraire des informations pertinentes à ses besoins.** | CÉ.81 L'élève sélectionne des renseignements puisés dans plusieurs textes et les organise. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- lire des textes très courts, en identifiant des mots, des noms familiers ou des phrases simples (en lisant/relisant très lentement). A1.1
- trouver les informations principales (p. ex. le lieu, l'heure ou le prix) sur des affiches, des dépliants et des panneaux et les comprendre. A1.1
- comprendre certaines expressions et des phrases très simples dans des textes simples (s'il peut utiliser un dictionnaire quand il en a besoin). A1.1
- comprendre l'idée principale de récits s'il y a des illustrations (p. ex. des images, photos, tableaux, etc.) pour m'aider. A1.2
- comprendre de simples salutations et messages (p. ex. sur des cartes d'anniversaire, des invitations à une fête ou dans un texto). A1.2
- comprendre certains mots dans des textes. Dans certains mots, identifier des parties de mots qu'il connaît (surtout préfixes, suffixes et terminaisons). A1.2
- comprendre ce qui se passe dans une histoire illustrée et imaginer le caractère des différents personnages (p. ex. dans une bande dessinée ou un roman illustré). A2.1
- comprendre plus ou moins ce qui se passe dans une histoire courte si elle est bien structurée, et identifier les personnages les plus importants. A2.1

**Justification**

Ce RAS donne à l'élève la possibilité de démontrer sa compréhension à l'écrit dès ses débuts en immersion tardive. Même s'il ne comprend pas tout ce que contient un texte--on lui demandera cependant de plus en plus d'informations au fur et à mesure que l'année avance--on s'attend à ce qu'il partage ce qu'il a été capable de repérer et/ou de comprendre dans des textes.

Ce RAS permet de valoriser les efforts des élèves dès le début de l'année. En partageant leur compréhension en petits groupes, ils peuvent également apprendre des efforts de leurs camarades de classe.

| **Compétence : COMPRÉHENSION ÉCRITE - CÉ** | | |
|---|---|---|
| **RAG :** L'élève devrait être capable de démontrer et de gérer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins en appliquant des stratégies selon la situation de communication. | | |
| **Français de base LV1**<br>Appliquer des stratégies de lecture pour construire le sens d'un texte simple.<br>**Français de base LV2**<br>Démontrer sa compréhension d'une variété de textes simples.<br>**Français de base LV4**<br>Créer des liens, avec les éléments culturels qui sont spécifiques aux francophones ainsi que d'autres cultures. | **CÉ.72 L'élève démontre sa compréhension de directives à l'aide de preuves respectant des critères préétablis.** | CÉ.82 L'élève explique les éléments qui caractérisent différents types de textes pour les utiliser comme modèles. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- comprendre des instructions très simples (si elles sont appuyées de photos ou d'un modèle, et s'il connaît ce genre d'instructions). A1.1;
- comprendre une invitation (l'évènement, le jour ou la date, l'heure et le lieu). A1;
- comprendre des mots et des expressions souvent rencontrés sur des panneaux de la vie courante (p. ex. « toilettes », « stationnement », « sortie ». A1.2;
- suivre des directions écrites simples (p. ex. comment se rendre du point X au point Y). A1.2;
- comprendre suffisamment bien un formulaire pour savoir où il doit inscrire ses principaux renseignements (p. ex. son nom, sa date de naissance, son adresse). A1.2;
- suivre des instructions simples, surtout si les étapes les plus importantes sont illustrées par des images (p. ex. préparer une recette, faire une expérience scientifique). A2.1;
- trouver des informations importantes dans les instructions ou dans des règles de sport ou à l'école. A2.1;
- résumer de courts textes pour montrer qu'il a compris le sens global du texte.

**Justification**

Ce RAS est issu du fusionnement de deux compétences de l'acte de lecture : la compréhension et l'interprétation d'un message à des fins de réalisation. Pour que l'élève puisse gérer ces deux compétences, il faut d'abord que le message qu'il ait à traiter soit clair et que l'objectif de réalisation soit soigneusement décrit.

Seule la réalisation du produit décrit dans la consigne permettra d'établir la compréhension de l'élève.

| **Compétence : COMPRÉHENSION ÉCRITE - CÉ** | | |
|---|---|---|
| **RAG:** L'élève devrait être capable de démontrer et de gérer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins en appliquant des stratégies selon la situation de communication. | | |
| **Français de base LV2**<br>Démontrer sa compréhension d'une variété de textes simples.<br>**Français de base LV3**<br>Appliquer des stratégies de lecture à haute voix pour démontrer la fluidité d'une variété de textes familiers.<br>**Français de base LV4**<br>Créer des liens, avec les éléments culturels qui sont spécifiques aux francophones ainsi que d'autres cultures. | **CÉ.73 L'élève démontre sa compréhension d'informations essentielles.** | CÉ.83 L'élève explique les moyens utilisés dans le contenu et la forme de textes variés pour transmettre un message. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- lire un texte simple et très court, phrase par phrase, et en faire ressortir le sens global (parfois, le relire plusieurs fois pour le comprendre). A1.2;
- trouver et comprendre des informations simples et importantes dans des annonces, des dépliants ou des affiches (p. ex. l'évènement ou le produit, le prix, la date et le lieu de l'évènement). A1.2;
- comprendre les points essentiels de courts articles parus dans des magazines pour enfants et adolescents (s'il connaît déjà quelque chose du sujet). A2.1;
- comprendre la plupart de ce qu'il lit dans des textes courts et simples sur des sujets familiers (p. ex. l'opinion d'adolescents).A2.1;
- comprendre les éléments principaux dans des articles contenant des nouvelles courtes et simples (s'il connaît déjà un peu le sujet, p. ex. des sports, des évènements locaux ou internationaux ou des célébrités). A2.1;
- comprendre la plupart des descriptions de personnes (p. ex. une célébrité). A2.1
- comprendre des messages courts et simples de mes amis (p. ex. un courriel, du clavardage, des textos, etc.). A2.1;
- comprendre une lettre personnelle simple (dans laquelle la personne écrit à propos de sujets familiers, comme les amis ou la famille, et lui pose des questions similaires). A2.1.

**Justification**

L'élève qui atteint ce RAS est capable d'appliquer une variété de stratégies de compréhension, avant, pendant et après la lecture. Il peut réagir selon les défis qui se présentent à lui dans des contextes multiples : suivre des instructions, remplir un formulaire, comprendre une affiche ou une étiquette, comprendre une lettre simple, ou lire un texte pour s'informer.

## LA PRODUCTION ÉCRITE - MISE EN CONTEXTE

Écrire dans un journal personnel, un courrier du lecteur, un texte d'opinion, et faire des échanges par écrit avec des amis, des membres de la famille, des enseignants, des employeurs potentiels sont autant de raisons sociales ou personnelles qui justifient le développement d'habiletés en production écrite.

Les différents moyens utilisés pour s'exprimer à l'écrit constituent les actes de parole. Ceux-ci permettent aux élèves d'agir ou d'interagir dans des situations de communication variées et constantes, que ce soit à l'école ou en dehors de l'école.

Vous trouverez ci-dessous une liste d'actes de parole. Chaque acte de parole est associé à des termes qui lui sont propres.

| Présentations | Exemples de vocabulaire attendu | Échanges | Exemples de vocabulaire attendu |
|---|---|---|---|
| • **Décrire**<br>• **Raconter**<br>• **Informer**<br>• **Expliquer** | • GN, les accords des adjectifs avec les noms, les adverbes, les verbes d'état (être, sembler, paraître)<br>• séquence chronologique, GV verbes d'action, CN temps du passé<br>• des faits introduits par des expressions comme « c'est », « il y a », et des prépositions telles « en », « à »…<br>• des faits introduits par des prépositions comme, « puis », « après », « enfin », adverbes ordinaux… | • **Exprimer ses goûts et ses opinions**<br>• **Demander des informations**<br>• **Faire des invitations / des propositions/ des suggestions**<br>• **Saluer, prendre congé** | Les conjonctions « parce que », « quand », la phrase complétive « je pense que », « je crois que…»<br>Le questionnement « est-ce que…», « où », « quand », « qui…»<br>« J'aimerais aller…», « je voudrais que…», « Est-ce que tu/vous…»<br><br>« Bonjour », « cher...», « Je m'appelle…», |

Pour produire des actes de parole réussis à l'écrit, l'élève doit développer des stratégies qui l'aident à respecter des conventions comme il en existe pour l'écoute, la production orale ou la lecture. Ces stratégies de production écrite permettent à l'élève de travailler de façon organisée différents aspects de l'écriture, de développer de la confiance en soi et de l'indépendance. Face à des tâches exigeant des habiletés différentes, l'élève peut développer ses capacités d'écrivain grâce à un processus universel.

| **Stratégies de production écrite** | | | |
|---|---|---|---|
| **Avant** | **Pendant** | **Révisions et changements** | **Après** |
| • Je m'assure de bien comprendre la tâche.<br>• Je choisis mon sujet.<br><br>• Je détermine mon intention d'écriture et j'adopte un format.<br><br>• Je pense au destinataire de mon message.<br><br>• J'analyse des modèles pour<br>• m'inspirer.<br><br>• J'organise mes idées :<br>  ○ Je rassemble mes idées.<br>  ○ J'utilise un organisateur graphique.<br>  ○ Je fais des recherches et je prends des notes.<br>  ○ Je fais un plan. | • Je suis un processus<br>• J'utilise des ressources : mes notes, les textes modèles, mon dictionnaire...<br>  ○ Je les intègre.<br>  ○ Je les organise<br><br>• J'exploite des modèles selon mes besoins<br><br>• J'ordonne mes idées<br><br>• Je détermine ma voix en fonction de mon destinataire et de mon intention.<br><br>• Je choisis mes mots.<br><br>• Je construis des phrases cohérentes et variées.<br><br>• J'écris un brouillon. | • Je fais plusieurs lectures de mon texte et je détermine des objectifs de révision à chaque fois.<br><br>• J'utilise un code couleur pour mes révisions.<br><br>• Je fais la liste des points forts de mon texte.<br><br>• J'évalue la pertinence et la cohérence de mes idées du début à la fin du texte.<br><br>• Je vérifie le style et le ton.<br>• Je vérifie le choix es mots.<br>• Je respecte le code grammatical.<br>• Je m'aide d'outils de référence | • Je vérifie que mes idées restent cohérentes du début à la fin.<br><br>• Je fais la liste des points forts de mon texte.<br><br>• Je demande des suggestions pour m'améliorer.<br><br>• Je me donne des objectifs pour améliorer mes habilités en<br>• écriture.<br><br>• Je partage mes stratégies d'écriture avec mes camarades de classe. |

| **Compétence : PRODUCTION ÉCRITE - PÉ** | | |
|---|---|---|
| **RAG :** L'élève devrait être capable d'écrire et de planifier ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication. | | |
| **Français de base ER1**<br>Appliquer des stratégies d'écriture pour orienter sa production écrite. | **PÉ.71 L'élève rédige de courts textes en utilisant les structures de textes simples.** | PÉ. 81 L'élève accomplit sa tâche d'écriture en sélectionnant le type et le genre de texte approprié pour communiquer de façon efficace. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- rédiger un texte pour se présenter :
  - écrire sur lui-même et où il habite (en phrases courtes et simples). A1.1
  - écrire au sujet de personnes et de choses qu'il connaît bien avec des phrases et des expressions simples (p. ex. l'école, la famille, les passe-temps, sa routine quotidienne, les personnes et les lieux). A1.2
- rédiger une note informative courte :
  - écrire un court message (p. ex. à des amis pour leur dire quelque chose ou pour poser une question).A2.1
  - écrire des messages et des questions très simples à d'autres personnes (p. ex. textos ou petites notes). A1.1
  - écrire un simple message pour dire merci. A1.2
  - écrire une invitation (p. ex. à une fête ou une célébration). A1.2
  - écrire des notes et des messages courts et simples (p. ex. pour prendre un rendez-vous ou pour le changer). A1.2
  - écrire des notes simples concernant des dates importantes (dans le cahier, le calendrier ou l'agenda). A2.1
- adresser une carte de fête à quelqu'un;
- compléter un questionnaire avec ses informations personnelles. A1.2
- écrire le début ou la suite d'une histoire (à l'aide d'un modèle ou d'un dictionnaire). A2.1

**Justification**

Ce RAS exige de l'élève de montrer qu'il a pris conscience des différences qui distinguent la rédaction de textes.  En respectant la structure de textes lorsqu'il écrit un message, l'élève démontre également que le format qu'il a choisi n'est pas dû au hasard mais à une stratégie pour organiser ses idées, choisir ses mots, composer ses phrases pour mieux se faire comprendre.

| **Compétence : PRODUCTION ÉCRITE - PÉ** | | |
|---|---|---|
| **RAG :** L'élève devrait être capable d'écrire et de planifier ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication. | | |
| **Français de base ER2**<br>Écrire une variété de textes simples sur des sujets familiers. | **PÉ.72 L'élève applique les concepts langagiers qu'il a appris dans des textes narratifs et informatifs simples.** | PÉ. 82 L'élève s'exprime de façons variées pour partager ses réactions dans diverses circonstances. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- écrire des mots et des phrases très simples (avec un modèle ou un livre). A1.1
- écrire des mots très communs (p. ex. le nom d'animaux ou d'objets). A1.1
- utiliser des mots simples pour décrire des objets familiers (p. ex. la couleur, la taille et la forme des objets dans la salle de classe). A1.2
- écrire des informations sur lui-même (p. ex. âge, famille, adresse, passe-temps) dans une lettre ou un courriel. A1.2
- écrire son horaire (p. ex. avec les jours de la semaine, les dates, les heures et les activités).A2.1
- écrire et relier des phrases simples (p. ex. «et», «parce que» et «mais») A2.1
- écrire au sujet de personnes et de choses qu'il connaît bien avec des phrases et des expressions simples (p. ex. l'école, la famille, les passe-temps, sa routine quotidienne, les personnes et les lieux). A21.1

**Justification**

Par ce RAS, l'élève est appelé à démontrer qu'il a compris le lien qui relie les mots entre eux dans une phrase.  Durant l'année scolaire, il va devoir prendre consciences de nombreux concepts grammaticaux : de mots variables et invariables, de mots donneurs et receveurs, de la nature et de la fonction des mots, des groupes de mots

C'est par le respect de concepts grammaticaux que l'élève peut également appliquer son sens pratique de la langue.

| **COMPÉTENCE : PRODUCTION ÉCRITE - PÉ** | | |
|---|---|---|
| **RAG :** L'élève devrait être capable d'écrire et de planifier ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication. | | |
| **Français de base ER1**<br>Appliquer des stratégies d'écriture pour orienter sa production écrite. | **PÉ.73 L'élève applique différents concepts langagiers pour s'exprimer en français.** | PÉ. 83 L'élève communique de façon efficace et précise en utilisant des procédés stylistiques qui véhiculent le mieux son intention. |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- utiliser des mots familiers pour créer un message simple;
- démontrer sa compréhension d'un évènement en rédigeant une phrase courte pour le décrire;
- expliquer où il habite et comment s'y rendre (avec l'aide d'un dessin ou d'une carte simple). A2.1
- écrire des notes et des messages courts et simples (p. ex. pour prendre un rendez-vous ou pour le changer). A2.1
- écrire un simple texto, un courriel ou un message (p. ex. où je suis, la météo et ce que je fais). A1.2
- faire une affiche simple pour annoncer un événement (match de sport, levée de fonds pour l'école, spectacle) en indiquant la date, le lieu et l'heure. A1.2

**Justification**

L'élève en immersion tardive a besoin de multiples occasions d'appliquer rapidement ce qu'il a appris et ce qu'il apprend pour consolider ses apprentissages. Ceci l'aide à développer sa confiance en soi pour prendre des risques aussi souvent que possible. Très tôt dans le programme, il est important de l'encourager à écrire dans des formats, pour des lecteurs et avec des raisons différents.

En lui donnant des occasions fréquentes d'écrire, l'élève apprendra avec ce RAS à vaincre ses angoisses d'auteur.

## Bibliographie


Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Allyn & Bacon.

Association canadienne des professeurs d'immersion. (2004). **Le guide de l'immersion.** Ottawa

Conseil de l'Europe, (2012). **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.** Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques

Cruz-ien, Carlos. (2010). **Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP).** Saint-Laurent-du-Var : http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf

Davis, Anne. (2008). **L'évaluation en cours d'apprentissage.** Montréal : Chenelières Éducation

Ministère de l'Éducation, Nouvelle-Écosse. (2008). **Programme de français M-8.** Halifax : Ministère de l'Éducation, Nouvelle-Écosse.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2010). **La mise à jour des programmes expliquée – Comprendre les résultats d'apprentissage.** Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). **Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario.** Toronto : Gouvernement de l'Ontario

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, (2004). **La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année**. Toronto : Gouvernement de l'Ontario

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010-2011). **Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants**. Toronto : Gouvernement de l'Ontario

Ministère de l'Éducation, Manitoba. (2012). **Histoire du Canada 11e année.** Winnipeg : Ministère de l'Éducation

Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la culture, Î.-P.-É.. **Curriculum handbook: Understanding Outcomes.** Summerside : Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la culture, Î.-P.-É

Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la culture, Î.-P.-É.. (2012). **Pratiques pédagogiques efficaces en littératie, Î.-P.-É..** Charlottetown : Imprimerie de la Reine, Î.-P.-É

Rebuffot, Jacques. (1993). **Le point sur...l'immersion au Canada**. Anjou (Québec) : Éditions CEC

Wiggins, Jay et Grant McTighe, (2004**). Understanding by Design, professional Development Workbook**. Alexandria, VA : ASCD