

Français en immersion

Programme d'études 6^e année

Septembre 2019



Avant-propos

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

(Adapté du programme d'immersion, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2015)

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

Remerciements

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

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

| | |
|---------------------------|---|
| Suzanne Singer | Enseignante de la 4 ^e année, École Greenfield |
| Rachel Noye | Enseignante de la 4 ^e année, École Bloomfield |
| Ilsa Rolfe | Enseignante de la 4 ^e année, École West Kent |
| Alison Gifford | Enseignante de la 4 ^e année, École West Kent |
| Ann Gallant | Enseignante de la 5 ^e année, École Greenfield |
| Flora Caron | Enseignante de la 5 ^e année, École Greenfield |
| Amanda Duncan | Enseignante de la 5 ^e année, École Parkside |
| Krista Gallant | Enseignante de la 5 ^e année, École Elm Street |
| Jane Gallant | Enseignante de la 6 ^e année, École Greenfield |
| Lacey Gallant | Enseignante de la 6 ^e année, École Spring Park |
| Jessica Rousselle | Enseignante de la 6 ^e année, École Elm Street |
| Megan Stubbs-Smith | Enseignante de la 6 ^e année, École Stratford |
| Carolyn Mackinnon | Mentore en littératie M-6, Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture |
| Claire Gaudin | Leader du français en immersion M-6 et des Sciences humaines M-3, Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture |

Le ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture de l'Île-du-Prince-Édouard remercie également les ministères suivants :

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

Ministère de l'Éducation de l'Ontario

Ministère de l'Éducation du Nouveau Brunswick

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse

Ministère de l'Éducation du Manitoba

| | |
|---|-----------|
| Avant-propos | 1 |
| Remerciements | 2 |
| Contexte et fondement | 3 |
| Orientation de l'éducation publique | 4 |
| Vision | 4 |
| Mandat | 4 |
| Valeurs | 4 |
| Buts | 5 |
| Composantes pédagogiques | 6 |
| Les résultats d'apprentissage | 6 |
| Les compétences transdisciplinaires | 7 |
| Les indicateurs de réalisation | 11 |
| Travailler avec les RAS | 12 |
| L'évaluation | 14 |
| Engagement des élèves dans le processus d'évaluation | 16 |
| Sensibilisation à la diversité | 18 |
| La différenciation | 20 |
| L'orientation du programme de français en immersion | 21 |
| Un aperçu conceptuel de l'immersion | 21 |
| Les principes directeurs de l'apprentissage du français en immersion | 21 |

| | |
|---|----|
| La pédagogie immersive..... | 23 |
| L'approche expérientielle-communicative | 23 |
| L'approche stratégique-constructiviste | 24 |
| L'approche actionnelle | 24 |
| L'approche intégrée en immersion | 24 |
| L'approche réactive..... | 25 |
| Un programme de littératie équilibré | 28 |
| Le transfert graduel de la responsabilité | 29 |
| L'apprentissage par enquête | 30 |
| L'intégration des technologies dans la classe d'immersion | 32 |
| La culture en immersion..... | 37 |
| Le temps de l'enseignement en immersion | 39 |
| Cadre des résultats d'apprentissage | 40 |
| Tableau cumulatif du programme de français en immersion (4 ^e à 6 ^e année) | 41 |
| Résultats d'apprentissage fondamentaux | 42 |
| Tableau de spécifications | 43 |
| Domaine d'étude – La communication orale | 44 |
| Domaine d'étude – La lecture et le visionnement..... | 57 |
| Domaine d'étude – L'écriture et la représentation | 73 |
| Bibliographie | 82 |

Contexte et fondement

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



Vision

La vision représente les plus hautes aspirations de notre organisation quant à l'incidence de notre travail sur la société. La vision du ministère de l'Éducation, 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'apprentissage¹

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

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

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

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

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

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

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

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

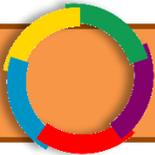
¹ Adapté du *Programme de français M-8*, Nouvelle-Écosse, p. 3-4.

Les compétences transdisciplinaires

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

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

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



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

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

Les élèves devraient être en mesure :

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



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 réalisation² Les **indicateurs de réalisation** sont des exemples de façons dont les élèves peuvent prouver l'atteinte d'un résultat d'apprentissage.

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

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

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

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

Exemple provenant du programme d'études de 6^e année d'immersion française :

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

RAS : 6CO.1 Gérer son écoute pour répondre à ses besoins d'information et divertissement

Indicateurs de réalisation :

L'élève peut :

- Se préparer à l'écoute en contribuant à la co-construction de critères de réussite
- Adopter des stratégies d'écoute active
- Cerner l'intention de la situation d'écoute
- Interpréter le langage verbal et non verbal de l'interlocuteur

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

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

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

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

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

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

Les deux dimensions 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.

Tableau de spécifications partiel tiré du programme d'études de 6^e année en immersion

| Volet | Dimensions des processus cognitifs | | | | | | |
|----------------------------|------------------------------------|------------|-----------|----------------|----------------|-------|-------------|
| | Niveau 1 | | Niveau 2 | | Niveau 3 | | Valeur en % |
| | Mémoriser | Comprendre | Appliquer | Analyser | Évaluer | Créer | |
| Écoute et expression orale | | | 6CO.2 | 6CO.1 6CO.3 | 6CO.4 6CO.6 | 6CO.5 | 43% |

L'évaluation

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

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

L'évaluation vise divers buts :

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

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

L'évaluation en tant qu'apprentissage (formative)

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

L'évaluation de l'apprentissage (sommativ)

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

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

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

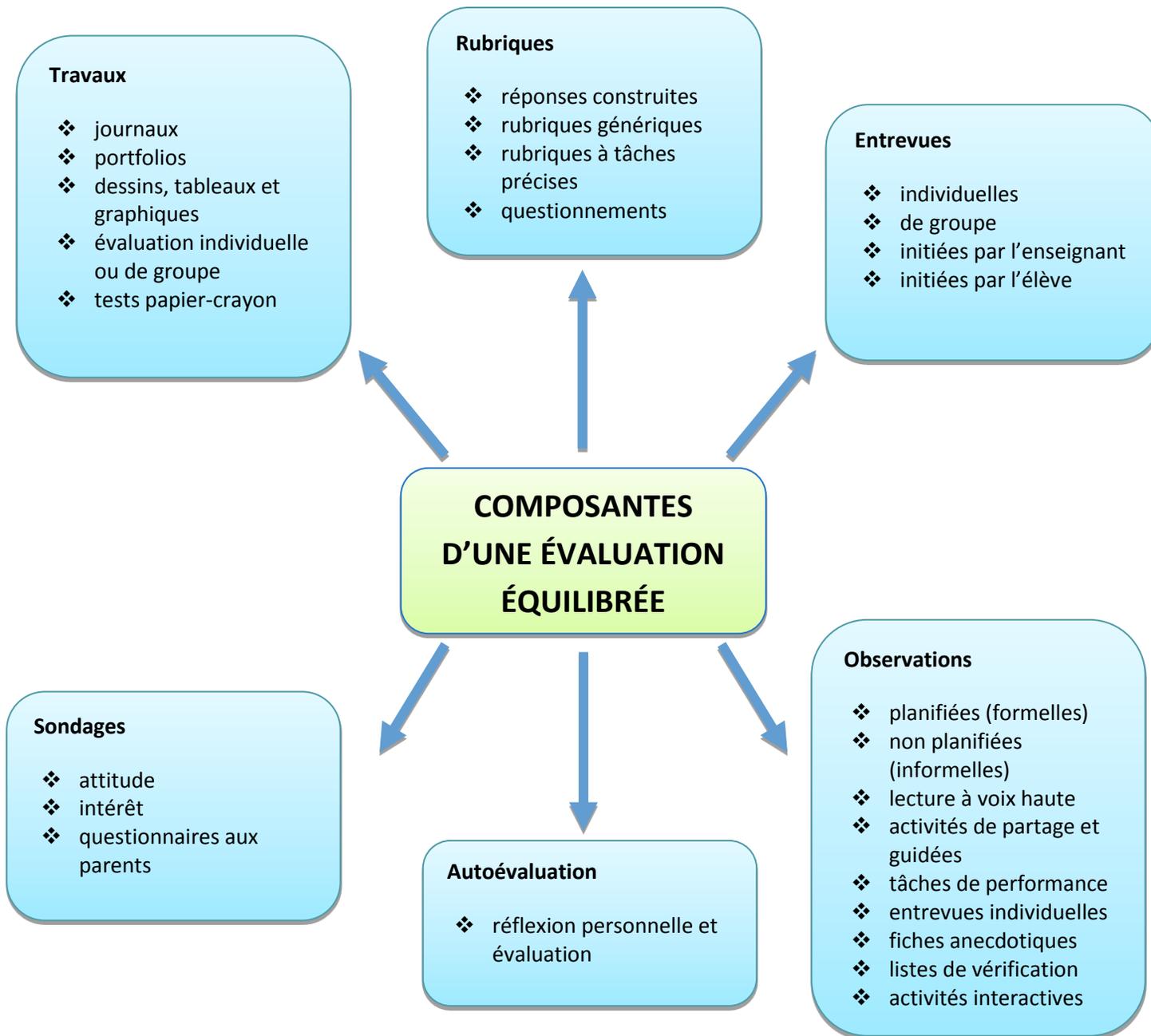
Les recherches et l'expérience démontrent que l'apprentissage de l'élève est meilleur quand :

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

Engagement des élèves dans le processus d'évaluation

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

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



Sensibilisation à la diversité³

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

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

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

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

L'identité bilingue

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

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

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

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

La diversité culturelle

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

La disparité sociale

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

Les croyances et la religion

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

Le milieu familial

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

L'orientation et l'identité sexuelles

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

Les besoins particuliers (physiques ou émotionnels)

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

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

La différenciation

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

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

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

L'ORIENTATION DU PROGRAMME D'IMMERSION EN FRANÇAIS

Un aperçu conceptuel de l'immersion

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

Les principes directeurs de l'apprentissage du français en immersion

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

Les élèves apprennent mieux la langue cible :

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Quand ils ont de nombreuses occasions d'utiliser la langue française comme outil d'approfondissement de la pensée**
 Les situations d'apprentissage doivent permettre aux élèves de développer une compétence langagière qui leur permet de toujours s'exprimer en français quand ils observent, explorent, résolvent des problèmes, réfléchissent et intègrent à leurs connaissances de nouveaux renseignements sur les langues et sur le monde qui les entoure. Afin d'atteindre une compétence langagière approfondie, il ne suffit pas de se limiter aux premiers niveaux du domaine cognitif de la taxonomie de Bloom révisée (mémoriser, comprendre, appliquer), mais de continuer à progresser dans ses processus mentaux en échafaudant les prochains niveaux du domaine cognitif (analyser, évaluer, créer).
- **Quand les situations leur permettent de faire appel à leurs connaissances antérieures**
 Quand les élèves ont l'occasion d'activer leurs connaissances antérieures et de lier leur vécu à la situation d'apprentissage, ils font des liens et nourrissent leur répertoire de stratégies pour soutenir leur compréhension et pour faciliter l'accès aux nouveaux concepts.
- **Quand les situations d'apprentissage sont signifiantes et interactives**
 Quand les élèves participent à des expériences signifiantes, dans lesquelles il y a une intention de communication précise et un contexte de communication authentique, ils se sentent engagés dans leur apprentissage et font plus facilement le transfert de leurs acquis linguistiques à d'autres contextes.
- **Quand les élèves sont exposés à d'excellents modèles langagiers**
 Il est primordial que l'école permette aux élèves d'entendre la langue française et de la lire le plus souvent possible, et il est également primordial qu'ils soient exposés à un très bon modèle. C'est ainsi que le rôle de l'enseignant comme modèle langagier dans ce contexte est très important. L'enseignant se doit de toujours parler en français et de démontrer un excellent niveau de langue. *(Adapté du programme de maternelle – Immersion, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2015.)*

La pédagogie immersive

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

L'approche expérientielle-communicative

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

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

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

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

(Tiré de francisation.cmec.ca/inc/info/approchecomunicative.htm)

L'approche stratégique-constructiviste

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

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

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

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

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

L'approche actionnelle

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

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

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

L'APPROCHE REACTIVE

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

Trois interventions sont privilégiées :

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

L'ÉTAYAGE

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

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

LE QUESTIONNEMENT

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

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

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

LA RÉTROACTION CORRECTIVE

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

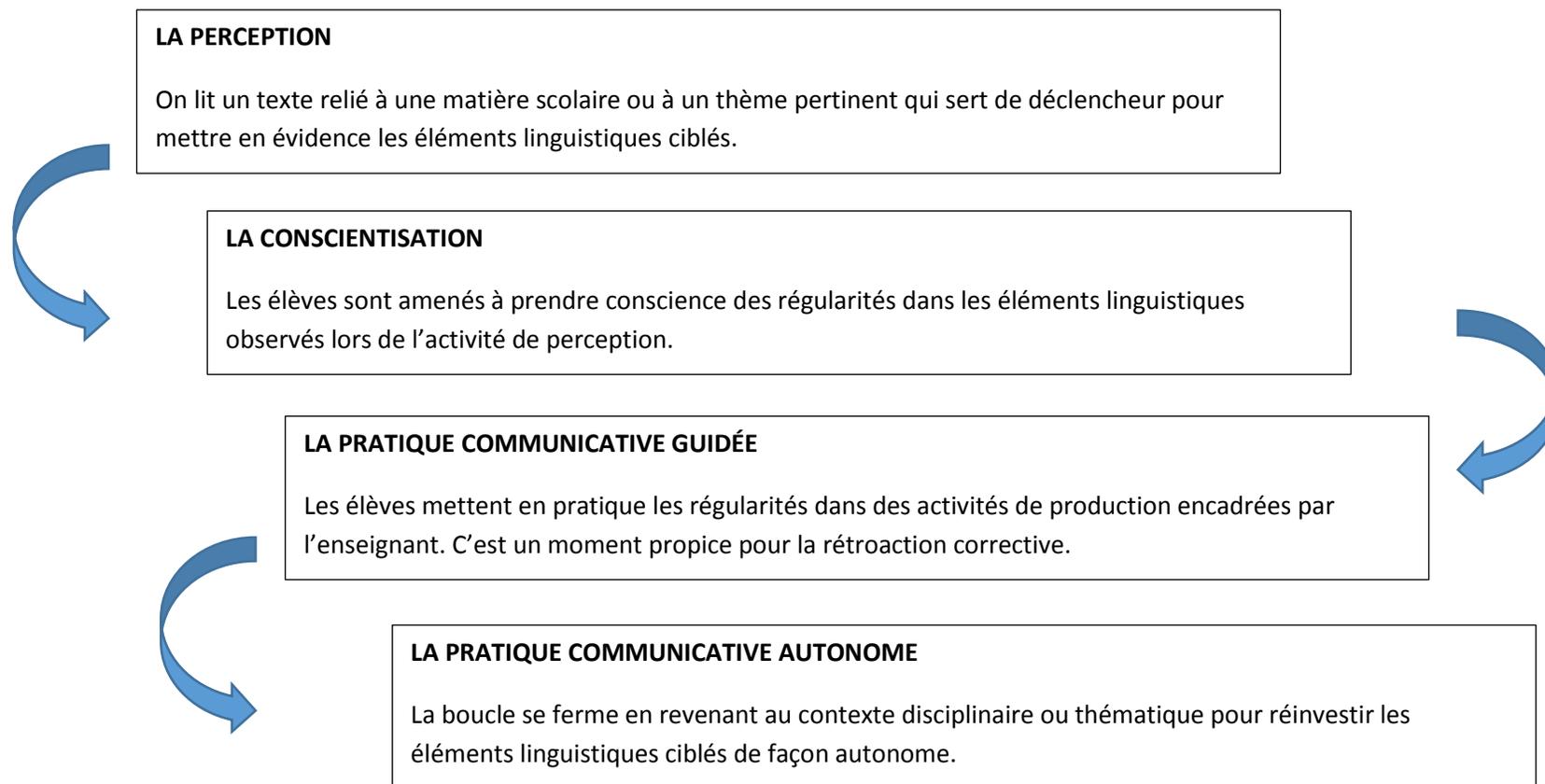
| | | |
|--------------------|---------------------------------|---|
| | Correction explicite | On fournit à l'élève la forme correcte tout en lui indiquant qu'il y a eu une erreur. |
| | Reformulation | On reformule l'énoncé de l'élève en éliminant l'erreur. |
| INCITATIONS | Demande de clarification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

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

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

L'APPROCHE PROACTIVE

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



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

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

Un programme de littératie équilibré et efficace

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

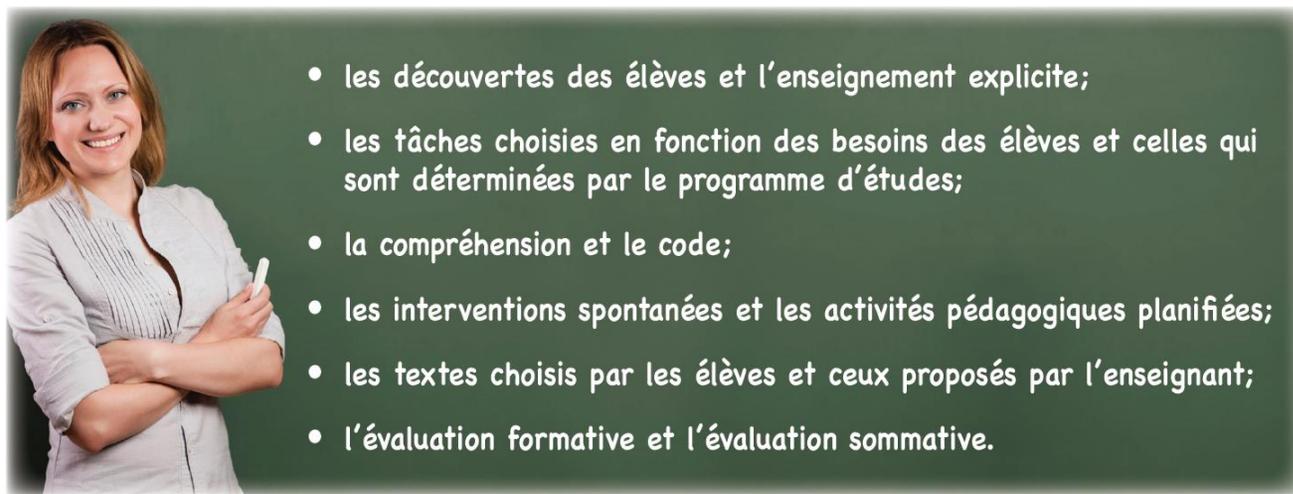
Il se caractérise également par un **équilibre** entre les situations d'enseignement et les situations d'apprentissage :

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

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

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

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



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

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

Un modèle de transfert graduel de la responsabilité

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



L'apprentissage par l'enquête

Quoi?

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

Pourquoi?

L'élève qui devient bâtisseur de ses propres savoirs sera en mesure de participer pleinement dans un monde qui change perpétuellement, et ce, à un rythme accéléré. **La pédagogie de l'enquête** fait appel à plusieurs compétences reconnues comme essentielles au 21^e siècle : la résolution de problèmes, la communication, la collaboration, l'innovation, la pensée critique, etc.

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

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

Quand?

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

Comment?

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

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

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

L'intégration des technologies dans la classe d'immersion

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

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

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



Activités et concepts technologiques

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

Compétences essentielles

Gérer le contenu dans un système d'exploitation et un environnement Web (p. ex. documents et liens)

Créer du contenu illustrant les techniques de planification, de rédaction et d'édition à une fin particulière (p. ex. logiciel de traitement de texte, chiffrier)

Outils numériques

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



Aisance en recherche et information

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

Recherche et traitement de l'information

Rechercher, lire et prendre en note l'information de diverses sources (p. ex. encyclopédies en ligne, bases de données et livres électroniques offerts sur le site Web de la bibliothèque scolaire et sur Internet).

Classer par catégories, analyser et évaluer l'information de sources primaires (p. ex. entrevues, sondages) et de sources secondaires (p. ex. encyclopédies en ligne, bases de données offertes sur le site Web de la bibliothèque scolaire).

Utilisation éthique de l'information

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



Réflexion critique et résolution de problèmes

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

Gestion de projet

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

Sélection de la technologie

Observer les technologies et repérer celles qui sont appropriées à une fin particulière **Simulation et jeux informatiques**

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



Communication et collaboration

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

Collaboration en ligne

Participer et collaborer dans un environnement en ligne (p. ex. courriel, tribunes en ligne, mondes virtuels, conférences vidéo/Web)

Apprentissage en ligne

Utiliser l'apprentissage en ligne pour appuyer et renforcer son apprentissage (p. ex. système de gestion de l'apprentissage)



Citoyenneté numérique

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

Droits et responsabilités numériques

Comprendre et reconnaître l'importance de la propriété intellectuelle et créatrice dans un environnement numérique.

Étiquette et sùreté numériques

Reconnaître et utiliser les communications en ligne sécuritaires, respectueuses et responsables (p. ex. courriel, tribunes en ligne, réseaux sociaux)

Santé numérique

Être conscient des stratégies visant à promouvoir la santé numérique (p. ex. technique d'utilisation du clavier, positionnement du moniteur, etc.) et utiliser ces stratégies

Accès numérique

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



Créativité et innovation

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

Travail créatif

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

Travail innovateur

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

Continuum des compétences en TIC – Attentes – 6^e année

| | |
|---|--|
| Activités et concepts technologiques | <p>Compétences essentielles</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Taper au clavier selon la technique appropriée<input type="checkbox"/> Déconstruire une ressource en ligne existante disponible sur le site Web d'une bibliothèque scolaire et sur Internet<input type="checkbox"/> Publier un texte original à l'aide de logiciel de traitement de texte et y intégrer des formes automatiques<input type="checkbox"/> Insérer des tableaux<input type="checkbox"/> Utiliser un logiciel de base de données pour créer et saisir l'information aux fins du programme d'études <p>Outils numériques</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Utiliser des outils numériques aux fins du programme d'études (p. ex. appareil photo numérique, enregistreur vocal, technologies interactives, dispositifs portatifs) |
| Aisance en recherche et information | <p>Recherche et traitement de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> 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<input type="checkbox"/> Prendre des notes pour appuyer une question d'interrogation<input type="checkbox"/> Évaluer l'information en ligne et obtenir l'avis de l'enseignant<input type="checkbox"/> Trier les sources selon le type de recherche (p. ex. texte, images, audio, vidéo)<input type="checkbox"/> Décider quelles sources appuient une question d'interrogation <p>Utilisation éthique de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Exporter les images numériques en utilisant des collections d'images libres de droits et utiliser les citations appropriées |
| Réflexion critique et résolution de problèmes | <p>Gestion de projet</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Organiser la recherche d'information à l'aide d'un logiciel de cartographie conceptuelle<input type="checkbox"/> Organiser et scénariser en images le travail original à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, de schématisation conceptuelle, de création de bandes dessinées<input type="checkbox"/> Analyser les données à l'aide d'un chiffrier électronique <p>Sélection de la technologie</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Choisir les technologies appropriées à une fin particulière <p>Simulation et jeux informatiques</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Participer à la conception d'une simulation ou d'un jeu<input type="checkbox"/> Observer la conception d'une simulation, d'un jeu ou d'un robot et y participer |

| | |
|---------------------------------------|--|
| Communication et collaboration | <p>Collaboration en ligne</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communiquer en ligne <input type="checkbox"/> Collaborer à un forum en ligne avec les élèves d'autres écoles dans la collectivité locale; inclure les hyperliens à des sites Web externes et affichages dans le forum en ligne <p>Apprentissage en ligne</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire de l'information (p. ex. calendriers, nouvelles, contenu du programme d'études, grades) <input type="checkbox"/> Naviguer dans l'environnement <input type="checkbox"/> Télécharger ou conserver le lien de la documentation du programme d'études <input type="checkbox"/> Présenter les travaux liés au programme d'études <input type="checkbox"/> Participer à des tribunes restreintes |
| Citoyenneté numérique | <p>Droits et responsabilités numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comprendre l'importance des droits de propriété intellectuelle dans un environnement numérique, appliquer les mesures qui s'imposent et obtenir l'autorisation d'utiliser des images, des mélodies ou des vidéos numériques <input type="checkbox"/> Retravailler les images numériques à l'aide d'un logiciel d'édition photo, conformément aux normes juridiques et éthiques de la citoyenneté numérique <input type="checkbox"/> Appliquer l'obtention de licences Creative Commons aux créations originales <input type="checkbox"/> Insérer les droits d'auteur <p>Étiquette et sûreté numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Établir des réseaux avec d'autres élèves localement et ailleurs dans le monde par des communications électroniques sûres, responsables et respectueuses <p>Santé numérique</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser le clavier dans une posture appropriée et user de pratiques sécuritaires sur le plan ergonomique <p>Accès numérique</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser les technologies fonctionnelles pour appuyer l'apprentissage des élèves |
| Créativité et innovation | <p>Travail créatif</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Faire des photographies numériques ou créer des images numériques intégrant l'utilisation d'un logiciel de présentation <input type="checkbox"/> Créer un balado ou une présentation numérique avec une narration (p. ex. présentation, peinture et dessin, création cinématographique, édition de photos, enregistrement audio, logiciel de création Web) <input type="checkbox"/> Observer le téléversement des créations sur un site de diffusion continue <p>Travail innovateur</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Concevoir des idées, produits ou processus nouveaux à l'aide d'une combinaison de technologies (p. ex. jeu numérique, narration d'entrevue, voyages sur le terrain, monde virtuel, création musicale) |

La culture en immersion

La dimension culturelle

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

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

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

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

L'enseignant, modèle culturel et langagier

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

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

La culture de classe

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

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

La culture d'école

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

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

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

Une leçon des peuples autochtones du Canada

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

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

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

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

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

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

Le temps de l'enseignement en immersion

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

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

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

Cadre des résultats d'apprentissage

Tableau cumulatif du programme d'immersion en français (4^e à 6^e année)

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

Résultats d'apprentissage fondamentaux

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

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

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

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

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

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

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

Tableau de spécification

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

| Dimensions des connaissances | Dimensions des processus cognitifs | | | | | | Valeur en % |
|---------------------------------|------------------------------------|------------|--------------|----------------|----------------|-------|-------------|
| | Niveau 1 | | Niveau 2 | | Niveau 3 | | |
| | Mémoriser | Comprendre | Appliquer | Analyser | Évaluer | Créer | |
| La communication orale | | | 6CO.2 | 6CO.1 6CO.3 | 6CO.4 6CO.6 | 6CO.5 | 43% |
| La lecture et le visionnement | | | 6L.2 6L.3 | 6L.1 | 6L.4 6L.5 | | 36% |
| L'écriture et la représentation | | | | | 6É.1 6É.3 | 6É.2 | 21% |
| Total | | | 21% | 21% | 43% | 14% | 100% |

La communication orale

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

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|--|--|----------------------|
| RAS 5CO.1 Gérer son écoute pour répondre à ses besoins d'information et de divertissement | RAS 6CO.1 Gérer son écoute pour répondre à ses besoins d'information et de divertissement | |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- Se préparer à l'écoute en contribuant à la co-construction de critères de réussite
- Adopter des stratégies d'écoute active pendant l'activité d'écoute (voir la mise en contexte pour de plus amples explications)
- Cerner l'intention de la situation d'écoute (voir la mise en contexte pour de plus amples explications)
- Interpréter le langage verbal et non verbal de l'interlocuteur

Mise en contexte

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

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

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

- établir un contact visuel;
- activer ses connaissances antérieures;
- faire des prédictions pertinentes et logiques avant et pendant l'activité d'écoute;
- se questionner;
- reformuler les idées importantes afin de les retenir;
- poser des questions ciblées afin de clarifier sa compréhension;
- poser des questions ciblées pour obtenir des informations supplémentaires;
- prendre en note les idées importantes que l'on veut retenir.

L'élève de 6^e année qui peut cerner l'intention d'écoute pourra dire s'il écoute pour :

- chercher des informations générales ou précises;
- chercher à se divertir;
- chercher à suivre une démarche;
- chercher à résoudre un problème;
- chercher à adopter un point de vue.

Ces processus métacognitifs sont essentiels à l'atteinte d'un haut niveau de compréhension. D'une part, ils assurent la préparation à la tâche par l'entremise de stratégies à appliquer avant l'écoute. Un élève métacognitif active donc son cerveau avant même d'entreprendre une tâche. D'autre part, pendant l'écoute, ils jouent le rôle d'autorégulateurs en permettant à l'élève de détecter des problèmes de compréhension, d'en identifier la source et d'employer des stratégies de dépannage.

La communication orale

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

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|---|---|----------------------|
| RAS 5CO.2 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension littérale de messages variés provenant de diverses sources en faisant preuve d'ouverture et de respect | RAS 6CO.2 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension littérale de messages variés provenant de diverses sources en faisant preuve d'ouverture et de respect | |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- Résoudre les mots inconnus en se servant du contexte
 - ★ **Réagir de façon appropriée au message**
 - **fournir une réponse développée liée au sujet**
 - **ajouter à la conversation**
 - Repérer les idées principales et plusieurs idées secondaires
 - Rappporter une série d'événements en ordre chronologique
 - Suivre des directives à plusieurs étapes
- ★ *Indique que l'indicateur de réalisation est nouveau ou a subi un léger changement de l'année précédente*

Mise en contexte

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

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

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

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

L'élève de 6^e année peut manifester sa compréhension par différents moyens :

- des commentaires liés au sujet;
- une participation active à la discussion sur le sujet;
- une représentation écrite accompagnée ou non d'éléments visuels pour préciser sa compréhension du sujet;
- en répondant aux questions posées à l'oral et à l'écrit;
- un jeu de rôle;
- une action intentionnelle et ciblée;
- la consignation des points saillants de ce qu'il entend à l'aide d'un organisateur graphique;
- etc.

Les genres

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

La communication orale

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

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|--|--|----------------------|
| RAS 5CO.3 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de messages variés provenant de diverses sources en faisant preuve d'ouverture et de respect | RAS 6CO.3 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de messages variés provenant de diverses sources en faisant preuve d'ouverture et de respect | |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- Utiliser ses connaissances antérieures pour appuyer sa compréhension d'éléments nouveaux
- ★ Faire des liens pertinents et logiques avec son vécu, son environnement, d'autres textes entendus ou son identité culturelle
- Inférer les sentiments du personnage en lien avec les événements vécus par celui-ci
- ★ Inférer les sentiments qui se dégagent du texte oral par la voix du locuteur ou de l'interlocuteur, et fournir une justification logique
- ★ Inférer le point de vue du locuteur
- Faire une synthèse en jumelant ses propres connaissances et les nouveaux apprentissages pour en arriver à une nouvelle compréhension
- Vérifier si la nouvelle information complète, confirme ou contredit ses connaissances antérieures

★ *Indique que l'indicateur de réalisation est nouveau ou a subi un léger changement de l'année précédente*

Mise en contexte

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

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

L'aspect culturel

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

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

La synthèse

La synthèse demande une pensée de plus en plus abstraite et complexe : l'habileté à relier différentes parties d'un concept pour former un nouveau tout. Voilà la raison pour laquelle les premières synthèses d'un jeune enfant sont souvent basées sur des concepts très familiers et concrets provenant de son vécu. Elles demandent à l'élève d'interpréter, de juger et d'adapter sa pensée en appliquant des critères. Elles demandent des efforts mentaux assez importants et impliquent à la fois la pensée critique et la pensée créative.

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

Un exemple concret :

Après avoir réagi à des piqûres de moustiques de nombreuses fois en faisant du camping, l'élève croit que nous devrions éliminer les moustiques, car ils représentent pour lui une nuisance. Après avoir entendu un discours ou une lecture à voix haute sur l'interdépendance des espèces et les chaînes alimentaires auxquelles appartiennent les moustiques, l'élève a une meilleure compréhension du rôle important que jouent les moustiques dans un écosystème équilibré. Il prend désormais des précautions en portant des vêtements appropriés pour éviter de se faire piquer.

La communication orale

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

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|--|--|----------------------|
| RAS 5CO.4 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de messages variés provenant de diverses sources en faisant preuve d'ouverture et de respect | RAS 6CO.4 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de messages variés provenant de diverses sources en faisant preuve d'ouverture et de respect | |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- Distinguer le réel de l'imaginaire
- ★ Différencier un fait d'une opinion
- Différencier selon ses caractéristiques le genre de message présenté
- ★ Identifier des éléments culturels s'il y a lieu (y compris ceux qui sont propres aux communautés francophones et autochtones)
- Réagir quand l'information est incomplète pour souligner les points qui n'ont pas été traités
- Exprimer et justifier ses sentiments, ses intérêts et son opinion au sujet d'un texte lu à voix haute ou d'un message entendu
- Demeurer respectueux envers l'auteur ou le locuteur ainsi qu'envers les éléments reliés à l'expression culturelle

★ *Indique que l'indicateur de réalisation est nouveau ou a subi un léger changement de l'année précédente*

Mise en contexte

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

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

Les genres

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

La communication orale

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

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|--|--|----------------------|
| RAS 5CO.5 S'exprimer dans diverses situations de communication orale spontanées ou préparées en faisant preuve de respect envers son public | RAS 6CO.5 S'exprimer dans diverses situations de communication orale spontanées ou préparées en faisant preuve de respect envers son public | |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

Lors de situations de communication spontanées

- Participer à la co-construction de critères de réussite pour une communication orale spontanée
- S'exprimer volontairement en français avec ses enseignants et ses pairs
- Prononcer correctement les mots courants provenant de la langue orale et certains mots provenant d'une langue plus littéraire
- ★ **Contourner les mots et les structures inconnus en utilisant la substitution et la paraphrase**
- **Participer à la conversation dans une variété de situations authentiques**
- Participer à la conversation de façon coopérative et respectueuse

Lors de situations de communication préparées

- Participer à la co-construction de critères de réussite pour une présentation orale
- Préparer sa présentation orale en précisant son sujet et ses détails à l'oral
- Démontrer une compréhension de l'intention de son message
- Préparer sa présentation orale en organisant sa présentation et en choisissant une façon de présenter son sujet
- Établir un contact avec son auditoire
- ★ **Présenter des informations exactes de façon structurée en s'appuyant sur des exemples**
- ★ Participer à des présentations orales en engageant son destinataire

Lors de toutes situations de communication orale

- Utiliser des gestes, des mimiques, le volume, le ton, etc. pour appuyer son message
- ★ **Utiliser correctement en contexte un vocabulaire précis et étendu et des structures langagières de plus en plus complexes pour discuter et décrire des situations familières telles que ses besoins, ses émotions face à une situation, son opinion sur un sujet d'intérêt appuyée d'arguments pertinents et logiques, ses intérêts ou ses idées, un événement important, poser des questions, répondre à un besoin d'interaction sociale, donner des directives à plusieurs étapes, etc.**
- Utiliser correctement le vocabulaire technique des matières enseignées (maths, sciences, etc.)
- Appliquer des conventions linguistiques appropriées à son niveau (voir le continuum des conventions dans le document d'appui)
- ★ Utiliser une variété de phrases à plusieurs syntagmes spontanément pour créer un texte original
- ★ Employer quelques expressions idiomatiques simples (p. ex. J'ai une faim de loup)
- Démontrer une conscience des conventions sociales en tenant compte des différences culturelles
- Utiliser un langage verbal et non verbal qui démontre un respect envers diverses cultures
- Prendre des risques avec le contenu, la complexité des structures et du vocabulaire
- Utiliser des technologies dans des situations de communication ou d'interaction authentiques pour appuyer son message

- ★ ***Indique que l'indicateur de réalisation est nouveau ou a subi un léger changement de l'année précédente***

Mise en contexte

Le but de ce résultat d'apprentissage est de développer des compétences linguistiques orales. C'est le moyen par lequel l'enfant s'exprime à propos du monde qui l'entoure et rend ses connaissances visibles. Dans un climat accueillant et chaleureux, riche en langage et en appuis visuels, l'élève se voit comme un membre d'une communauté d'apprenants et tente par plusieurs moyens de communiquer dans la langue cible.

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

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

Le développement d'un vocabulaire précis et étendu se manifeste par l'emploi de mots justes dans une variété de contextes de plus en plus larges. Il s'agit non seulement d'exactitude mais aussi d'ampleur. Par exemple, l'élève pourrait dire « Je saute en l'air. », « Je m'élanche dans l'air. » ou « Je me propulse dans l'air. » Des phrases à plusieurs syntagmes sont des phrases qui contiennent plusieurs groupes de mots; p. ex. Le petit chien de David court dans le jardin de ma voisine à la poursuite du chat.

La situation de communication de la présentation orale en 6^e année a pour but d'aider l'élève à acquérir la confiance en soi en développant les stratégies nécessaires pour parler en public. Plus précisément, il s'agit de discours sur des éléments d'intérêt personnel ou des éléments découverts au moyen d'une enquête. Par exemple :

- présenter les informations recueillies lors d'une recherche sur un sujet d'intérêt;
- présenter et appuyer son opinion liée à une question d'intérêt;
- le compte-rendu d'un événement;
- la promotion ou la critique d'un texte lu;
- un mode d'emploi.

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

La communication orale

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

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|--|--|----------------------|
| RAS 5CO.6 Réfléchir à ses compétences en tant que locuteur et interlocuteur | RAS 6CO.6 Réfléchir à ses compétences en tant que locuteur et interlocuteur | |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- S'auto-évaluer en se servant des critères de réussite préétablis
 - Verbaliser les stratégies utilisées pour comprendre
 - Partager ses succès et ses défis en tant que locuteur ou interlocuteur
 - ★ Identifier la cause d'un problème de compréhension
 - Démontrer quelques preuves de son apprentissage
 - Se fixer des buts
 - ★ Utiliser la rétroaction descriptive pour travailler une prochaine étape
 - Manifester sa fierté et exprimer sa satisfaction par rapport à son travail
- ★ *Indique que l'indicateur de réalisation est nouveau ou a subi un léger changement de l'année précédente*

Mise en contexte

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

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

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

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

La lecture et le visionnement

RAG 2 : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|--|--|----------------------|
| RAS 5L.1 Planifier sa lecture pour répondre à ses besoins d'information et de divertissement | RAS 6L.1 Planifier sa lecture pour répondre à ses besoins d'information et de divertissement | |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

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

★ *Indique que l'indicateur de réalisation est nouveau ou a subi un léger changement de l'année précédente*

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

Mise en contexte

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

L'élève de 6^e année qui peut cerner l'intention de lecture pourra dire s'il écoute pour :

- chercher des informations générales ou précises;
- chercher à se divertir;
- chercher à suivre une démarche;
- chercher à résoudre un problème;
- adopter un point de vue.

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

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

Exemples de façons de survoler un texte

- *Regarder les images*
- *Regarder les titres et les intertitres*
- *Observer les légendes*
- *Regarder la table des matières*
- *Lire les phrases d'introduction*
- *Lire les mots en caractères gras*

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

Prédire, c'est anticiper le contenu et le sens, c'est envisager une signification et vérifier au fil de la lecture si le choix est fondé. Prédire, ce n'est donc pas tenter de deviner, mais plutôt utiliser les indices visuels (illustrations, photos, etc.), textuels (table des matières, index, titres, intertitres, etc.) ou organisationnels (diagrammes, mise en page, tableaux conceptuels, etc.) pour anticiper le contenu ou le sens. De cette façon, les prédictions contribuent au développement cognitif de l'élève.

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

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

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

La lecture et le visionnement

RAG 2 : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|--|--|----------------------|
| RAS 5L2 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension littérale de divers textes y compris des textes numérisés | RAS 6L2 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension littérale de divers textes y compris des textes numérisés | |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

Activités stratégiques pour lire le texte (compréhension littérale)

Résoudre les mots :

- Décoder les mots en utilisant une variété de stratégies
 - Avoir recours à ses connaissances des principes orthographiques pour les sons plus complexes
 - Observer ce qui est pareil dans les mots (comparer à d'autres mots connus)
 - Utiliser les parties du mot et les familles de mots (les racines de mots avec préfixes et suffixes)
- Reconnaître les principes orthographiques à l'étude et ceux vus les années précédentes (voir le continuum des principes orthographiques)
- Trouver le sens de mots inconnus en utilisant une variété de stratégies
 - Utiliser un glossaire ou des définitions fournies dans le texte pour solutionner des mots techniques (4^e?)
 - Utiliser le contexte de la phrase, du paragraphe ou du texte en entier pour comprendre le nouveau vocabulaire. Exemple : Je visitais **le quartier** où il habitait.
 - Utiliser la structure de la phrase pour comprendre le nouveau vocabulaire. Exemple : Je **m'assois** sur le divan.
 - Combiner les indices sémantiques (sens), syntaxiques (structure) et graphophonétiques (visuel) pour construire et confirmer le sens du texte
 - Faire des liens avec d'autres mots (en utilisant le sens de la phrase) pour acquérir le nouveau vocabulaire. Exemple : Je m'assois sur le **divan (sofa)**.

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

Porter attention à sa lecture et s'autocorriger

- **Surveiller sa précision et sa compréhension**
- Reprendre sa lecture lorsqu'il perd le sens de la phrase ou du texte
- Reprendre sa lecture lorsque l'intonation ne reflète pas le sens de la phrase ou du texte
- Relire pour s'autocorriger lorsqu'il fait une erreur

Maintenir la fluidité

- Lire par regroupements de mots signifiants dans les textes de niveau indépendant (voir la mise en contexte pour les caractéristiques de textes)
- Lire le dialogue avec expression et intonation
- Utiliser la ponctuation pour refléter le message de l'auteur
 - Respecter les pauses et l'intonation
 - Utiliser les guillemets et les tirets pour lire le dialogue (parfois entrecoupé)
- Lire avec un bon débit
- Utiliser le sens et la syntaxe pour anticiper ce qui suit
- ★ Faire les liaisons

Ajuster sa lecture

- ★ Lire de différentes façons (intonation, débit, rythme, volume, etc.) selon le genre de texte, selon l'auditoire et pour refléter le sens du texte
- Ralentir pour mieux comprendre ou résoudre les mots au besoin
- Adapter sa lecture pour traiter des textes avec une mise en page plus complexe

Résumer

- Raconter ce qui se passe dans un texte narratif en dégagant le sujet et des détails pertinents
- Raconter et écrire en ordre séquentiel les événements d'un texte narratif contenant plusieurs épisodes
- ★ Sélectionner et faire le bilan des informations essentielles dans un texte courant
- **Pendant la lecture, s'arrêter pour faire le résumé de ce qu'il vient de lire (p. ex. faire le résumé d'un chapitre de roman ou d'une section de texte courant)**
- Décrire en détail les caractéristiques des personnages dans un texte narratif

Chercher et utiliser l'information

- Remarquer les indices textuels qui permettent de distinguer les divers dialogues quand ceux-ci ne sont pas assignés explicitement à un personnage
- Identifier le lien qui permet de comprendre le rapport entre les idées présentées dans une phrase complexe (p. ex. une comparaison, un ajout d'idée dans la phrase subordonnée, etc.)
- **Chercher l'élément déclencheur, le problème et comment il est résolu dans un texte narratif**
- Se rappeler des événements dans les chapitres précédents pour continuer sa lecture
- **Chercher et utiliser les informations importantes dans un texte courant, y compris des éléments culturels s'il y a lieu (s'assurer d'inclure une composante sur les communautés francophones et autochtones en lien avec les sciences humaines)**
 - Traiter l'information en en discutant ou en la catégorisant
 - Transférer l'information à une autre tâche (p. ex. une fiche technique)
- Utiliser les informations dans les images, les graphiques, les diagrammes, la table des matières, le glossaire, l'index, les titres, les intertitres, la mise en page, etc. pour appuyer sa compréhension

L'élève peut :

Lire des textes de niveau indépendant ayant les caractéristiques suivants :

- Intrigues complexes (romans courts à plusieurs chapitres)
- Personnages développés
- Langage littéraire et descriptif
- Langage figuré en grande quantité
- Connaissances culturelles et perspective de l'époque parfois nécessaires à la compréhension
- Connaissances sur des problèmes sociaux parfois nécessaires à la compréhension
- Textes courants qui contiennent des sous-sujets, des index, des éléments graphiques complexes ou d'autres références
- Longueur et complexité des phrases (deux ou quatre propositions) dans une même phrase
- Très peu ou absence d'appui dans les illustrations

★ ***Indique que l'indicateur de réalisation est nouveau ou a subi un léger changement de l'année précédente***

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

* Se reporter au tableau du processus de lecture dans le document d'appui sur Google Drive.

Mise en contexte

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

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

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

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

Attentes en 6^e année par rapport aux moyens de communiquer sa compréhension

- Des commentaires liés au sujet (opinions, réflexions, suggestions, etc.)
- Une participation active à la discussion sur le sujet
- Une représentation écrite accompagnée ou non d'éléments visuels pour préciser sa compréhension du sujet
- Des réponses réfléchies à l'oral et à l'écrit aux questions portant sur le texte
- Un jeu de rôle
- Une action intentionnelle
- La consignation des points saillants de ce qu'il a lu à l'aide d'un organisateur graphique
- etc.

La lecture et le visionnement

RAG 2 : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|--|--|----------------------|
| RAS 5L.3 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de divers textes y compris des textes numérisés | RAS 6L.3 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension interprétative de divers textes y compris des textes numérisés | |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

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

Prédire

- ★ Utiliser ce qui est connu du sujet du texte, de sa vie et d'autres textes lus pour faire des prédictions pertinentes et logiques avant et pendant sa lecture
- Utiliser les titres des chapitres ainsi que la table des matières, les intertitres, les graphiques et les images pour anticiper le contenu
- Utiliser la structure du texte pour prédire la suite
- Pendant la lecture, prédire les actions d'un personnage en justifiant son raisonnement
- Confirmer ou rejeter ses prédictions en expliquant son raisonnement avec des exemples du texte

Faire des liens

- ★ **Faire des liens pertinents et logiques avec son vécu, son identité culturelle, son environnement, d'autres textes similaires, d'autres auteurs ou le monde afin d'interpréter les personnages et les événements de l'histoire**
- Avant, pendant et après sa lecture, utiliser ses connaissances antérieures pour appuyer sa compréhension
- ★ Établir des liens culturels (y compris ceux qui sont propres aux communautés francophones et autochtones)
- ★ Faire des liens pertinents et logiques de causes à effets entre les motivations des personnages et leurs actions

Inférer

- Se poser des questions en faisant des inférences pour y répondre
- Utiliser le dialogue pour inférer les sentiments des personnages
- Expliquer la cause des émotions ressenties par les personnages
- Inférer les traits de caractère de base des personnages
- ★ **Inférer les raisons du changement dans un personnage au fil de l'histoire**

- ★ Inférer, *avec soutien*, les sentiments qui se dégagent du texte par la voix de l'auteur et fournir une justification logique
- Inférer, *avec soutien*, le point de vue des personnages ou de l'auteur
- Inférer, *avec soutien*, le langage figuré s'il y a lieu
- Faire preuve d'empathie envers les personnages en ayant une meilleure compréhension des différentes perspectives
- Discuter du message de l'auteur *avec soutien*

Synthétiser

- ★ Démontrer l'évolution du personnage à travers ses expériences (Qu'a-t-il appris?)
- Dire ce qu'il connaît déjà du sujet
- Dire ce qu'il a appris de nouveau
- Vérifier si la nouvelle compréhension complète, confirme ou contredit ses connaissances antérieures
- Faire une synthèse en jumelant ses propres connaissances et les nouveaux apprentissages pour en arriver à une nouvelle compréhension et expliquer cette nouvelle compréhension
- Expliquer un changement de point de vue, s'il y a lieu, y compris son point de vue par rapport aux aspects culturels (en particulier ceux qui sont propres aux communautés francophones et autochtones)
- Identifier les parties du texte qui l'ont fait changer de point de vue
- ★ Expliquer l'influence des nouvelles idées sur ses connaissances antérieures

L'élève peut :

Lire des textes de niveau indépendant ayant les caractéristiques suivants :

Intrigues complexes (romans courts à plusieurs chapitres)

Personnages développés

Langage littéraire et descriptif

Langage figuré en grande quantité

Connaissances culturelles et perspective de l'époque parfois nécessaires à la compréhension

Connaissances sur des problèmes sociaux parfois nécessaires à la compréhension

Textes courants qui contiennent des sous-sujets, des index, des éléments graphiques complexes ou d'autres références

Longueur et complexité des phrases (deux ou quatre propositions) dans une même phrase

Très peu ou absence d'appui dans les illustrations

- ★ ***Indique que l'indicateur de réalisation est nouveau ou a subi un léger changement de l'année précédente***

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

* Se reporter au tableau du processus de lecture dans le document d'appui sur Google Drive.

Mise en contexte

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

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

L'aspect culturel

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

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

La synthèse

La synthèse demande une pensée de plus en plus abstraite et complexe : l'habileté à relier différentes parties d'un concept pour former un nouveau tout. Voilà la raison pour laquelle les premières synthèses d'un enfant sont souvent basées sur des concepts très familiers et concrets provenant de son vécu. Elles demandent à l'élève d'interpréter, de juger et d'adapter sa pensée en appliquant des critères. Elles demandent des efforts mentaux assez importants et impliquent à la fois la pensée critique et la pensée créative.

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

Un exemple concret :

Après avoir réagi à des piqûres de moustiques de nombreuses fois en faisant du camping, l'élève croit que nous devrions éliminer les moustiques, car ils représentent pour lui une nuisance. Après avoir entendu un discours ou une lecture à voix haute sur l'interdépendance des espèces et les chaînes alimentaires auxquelles appartiennent les moustiques, l'élève a une meilleure compréhension du rôle important que jouent les moustiques dans un écosystème équilibré. Il prend désormais des précautions en portant des vêtements appropriés pour éviter de se faire piquer.

Attentes en 6^e année par rapport aux moyens de communiquer sa compréhension

- Des commentaires liés au sujet (opinions, réflexions, suggestions, etc.)
- Une participation active à la discussion sur le sujet
- Une représentation écrite accompagnée ou non d'éléments visuels pour préciser sa compréhension du sujet
- Des réponses réfléchies à l'oral et à l'écrit aux questions portant sur le texte
- Un jeu de rôle
- Une action intentionnelle
- La consignation des points saillants de ce qu'il a lu à l'aide d'un organisateur graphique
- etc.

La lecture et le visionnement

RAG 2 : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|---|---|----------------------|
| RAS 5L4 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de divers textes y compris des textes numérisés | RAS 6L4 Utiliser un système d'activités stratégiques pour accéder à une compréhension analytico-critique de divers textes y compris des textes numérisés | |

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

Analyser

- Discuter des caractéristiques du texte courant qui le différencient du texte littéraire
- Identifier la structure de différents genres de textes
- **Exemple : le texte narratif**
 - Situation de départ
 - Élément déclencheur
 - Péripéties
 - Point culminant
 - Dénouement
 - Situation finale
- Reconnaître des caractéristiques propres à un genre de texte
 - Par exemple :
 - Les figures de style dans un poème
 - L'utilisation des intertitres ou des organisateurs graphiques dans un rapport scientifique
- Identifier un genre de texte d'après ses caractéristiques
- Identifier, *avec soutien*, des éléments culturels s'il y a lieu (y compris ceux qui sont propres aux communautés francophones et autochtones)
- Identifier des similarités entre les textes du même auteur ou sur le même sujet
- Analyser, *avec soutien*, le lien entre le lieu et l'intrigue
- ★ Identifier des éléments relevant de la fantaisie
- Distinguer, *avec soutien*, un fait d'une opinion
- Repérer la séquence des événements, y compris les moments où le problème et la solution sont présentés
- ★ Reconnaître plus d'un intrigues qui s'entremêlent
- ★ **Expliquer certaines techniques d'auteur ou d'illustrateur employées pour rendre le texte drôle, intéressant, surprenant, mystérieux ou pour mettre l'accent sur des parties du texte (p. ex. le présage d'un événement), etc.**
- Discuter, *avec soutien*, du style de l'auteur après avoir lu plusieurs de ses textes

- Remarquer la façon dont l’auteur ou l’illustrateur utilise les graphiques afin d’appuyer son message

Critiquer

- Exprimer son opinion et son intérêt au sujet du contenu d’un texte, des actions des personnages, des illustrations, de la mise en page, etc., tout en demeurant respectueux envers l’auteur ainsi qu’envers les éléments reliés à l’expression culturelle s’il y a lieu (y compris ceux qui sont propres aux communautés francophones et autochtones)
- ★ Évaluer la mise en page
- Discuter de l’efficacité de la solution présentée à un conflit dans un récit en justifiant son jugement
- Exprimer son opinion au sujet de la qualité du texte basée sur les traits d’écriture (idées, structure, choix de mots, voix d’auteur, fluidité des phrases et du texte, conventions) en l’appuyant avec des exemples du texte
- Discuter, *avec soutien*, du langage figuré et comment il nous aide à comprendre et à apprécier le texte
- Identifier un personnage qu’il considère mémorable et tenter d’en expliquer les raisons
- Dire si un personnage ou un événement est réaliste ou non et expliquer son raisonnement
- Dire si un personnage aurait pu agir différemment et pourquoi
- **Exprimer son opinion au sujet des décisions et des actions des personnages et suggérer d’autres options basées sur ses connaissances antérieures**
- ★ **Dire si les informations présentes sont fiables**
- Dire s’il est en accord ou en désaccord avec les idées du texte en justifiant son accord ou désaccord à l’aide d’arguments pertinents
- ★ Dire si l’auteur est qualifié pour écrire à ce sujet et expliquer son raisonnement

L’élève peut :

Lire des textes de niveau indépendant ayant les caractéristiques suivants :

Intrigues complexes (romans courts à plusieurs chapitres)

Personnages développés

Langage littéraire et descriptif

Langage figuré en grande quantité

Connaissances culturelles et perspective de l’époque parfois nécessaires à la compréhension

Connaissances sur des problèmes sociaux parfois nécessaires à la compréhension

Textes courants qui contiennent des sous-sujets, des index, des éléments graphiques complexes ou d’autres références

Longueur et complexité des phrases (deux ou quatre propositions) dans une même phrase

Très peu ou absence d’appui dans les illustrations

- ★ ***Indique que l’indicateur de réalisation est nouveau ou a subi un léger changement de l’année précédente***

* Voir **Le guide d’incitations liées à chaque système d’actions stratégiques en lecture** dans le document d’appui sur Google Drive.

* Se reporter au tableau du processus de lecture dans le document d’appui sur Google Drive.

Mise en contexte

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

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

Les genres

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

Attentes en 6^e année par rapport aux moyens de communiquer sa compréhension

- Des commentaires liés au sujet (opinions, réflexions, suggestions, etc.)
- Une participation active à la discussion sur le sujet
- Une représentation écrite accompagnée ou non d'éléments visuels pour préciser sa compréhension du sujet
- Des réponses réfléchies à l'oral et à l'écrit aux questions portant sur le texte
- Un jeu de rôle
- Une action intentionnelle
- La consignation des points saillants de ce qu'il a lu à l'aide d'un organisateur graphique
- etc.

La lecture et le visionnement

RAG 2 : Comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés)

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|---|---|----------------------|
| RAS 5L.5 Réfléchir à ses compétences en tant que lecteur | RAS 6L.5 Réfléchir à ses compétences en tant que lecteur | |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- S'auto-évaluer en se servant des critères de réussite préétablis
- Verbaliser les stratégies utilisées pour comprendre
- Partager ses succès et ses défis en tant que lecteur
- ★ Déterminer, *avec soutien*, la cause d'un problème de compréhension et y remédier à l'aide d'une solution choisie *avec soutien*
- Démontrer quelques preuves de son apprentissage
- Se fixer des buts
- Utiliser la rétroaction descriptive pour travailler une prochaine étape
- Manifester sa fierté et exprimer sa satisfaction par rapport à son travail

★ *Indique que l'indicateur de réalisation est nouveau ou a subi un léger changement de l'année précédente*

Mise en contexte

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

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

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

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

L'écriture et la représentation

RAG 3 : Créer une variété de textes littéraires et d'usage courant

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|--|--|----------------------|
| RAS 5É.1 Développer des compétences liées au processus de l'écriture | RAS 6É.1 Développer des compétences liées au processus de l'écriture | |

Indicateurs de réalisation

Activités stratégiques pour gérer son écriture

| | |
|---|--|
| <p>Pour planifier sa production écrite, l'élève peut :</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Analyser, <i>avec soutien</i>, des exemples du genre ciblé pour faire ressortir ses caractéristiques ● Contribuer à la co-construction de critères de réussite ● Préciser le genre de son texte ● Partager ses connaissances antérieures et ses expériences personnelles pour stimuler ses idées ★ Utiliser d'autres ressources telles que des textes mentors, des personnes-ressources, etc. pour stimuler ses idées ● Mettre à l'épreuve plusieurs idées avant d'en sélectionner une ★ Faire une recherche sur un sujet d'intérêt afin de trouver des informations pertinentes ● Choisir un sujet et les détails pertinents ● Préciser son intention de communication et identifier son destinataire ● Planifier à l'aide d'un gabarit la séquence des idées de son texte |
| <p>Pour créer son texte, l'élève peut :</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Respecter son intention d'écriture (p. ex. genre et sujet) * <i>Voir le continuum des genres</i> ● Respecter les critères de réussite préétablis ● Respecter son destinataire ● Porter attention au développement des idées ● Varier la structure du texte en fonction du genre (peut se faire sous forme numérique) ● Faire preuve d'endurance en écrivant de façon soutenue ● Laisser des traces de son questionnement dans le but de vérifier plus tard (p. ex. pendant l'écriture, souligner les mots dont on doute de l'orthographe) |

| | |
|---|--|
| <p>Pour améliorer la qualité de ses textes, l'élève peut : (selon les critères de réussite préétablis)</p> | <p>Vérifier son texte en tenant compte des critères de réussite préétablis :</p> <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vérifier en relisant son texte la suite logique des idées ● Vérifier en relisant son texte la qualité des transitions ● Vérifier en relisant son texte à voix haute sa fluidité et faire des modifications au besoin ● Vérifier en relisant son texte si l'intention de communication (genre et sujet) et le destinataire ont été respectés ● Ajouter au besoin des détails pertinents dans le texte et/ou dans les illustrations ● Préciser ses idées en remplaçant quelques mots de base par des mots plus recherchés ★ Relire son texte afin de vérifier l'emploi de la majuscule et la précision de la ponctuation (p. ex. les marques du dialogue ou la virgule de l'énumération) ● Relire son texte afin de vérifier les accords en genre et en nombre (voir le continuum des conventions dans le document d'appui) ● Relire son texte afin de vérifier certains temps et finales de verbes (voir le continuum des verbes dans le document d'appui) ● Utiliser sa connaissance des principes orthographiques, de la structure des mots ainsi que des parties connues de mots pour bien écrire des mots inconnus ★ Relire son texte afin de vérifier l'orthographe de certains homophones – p. ex. on/ont, son/sont, a/à/as, mes/mais/met/mets, peu/peux/peut, c'est/ces/ses/sais/sait/s'est, (et/est)* <p>* Et et est sont souvent confondus par les apprenants du français langue seconde, même s'ils ne sont pas de vrais homophones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lire son texte à quelqu'un dans le but d'obtenir des suggestions ● Utiliser des textes mentors ou modèles pour s'inspirer des techniques d'auteur ★ Utiliser le matériel de référence à sa disposition (le dictionnaire, le mur de mots, les mots dans son environnement, les tableaux d'ancrage, les tableaux de conjugaison, le bescherelle, etc.) |
| <p>Pour publier et diffuser son texte, l'élève peut :</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Choisir une mise en page qui reflète le genre de texte ● Faire une copie finale soignée de son texte ● Choisir un mode de présentation approprié à la forme et au genre du texte en adoptant le support adéquat pour la version finale de son texte ● Partager son texte avec son destinataire préétabli |

★ Indique que l'indicateur de réalisation est nouveau ou a subi un léger changement de l'année précédente

Mise en contexte

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

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

L'écriture et la représentation

RAG 3 : Créer une variété de textes littéraires et d'usage courant

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|---|---|----------------------|
| RAS 5É.2 Développer des compétences liées aux traits d'écriture pour créer une variété de textes de différents genres (sous forme imprimée et numérique) | RAS 6É.2 Développer des compétences liées aux traits d'écriture pour créer une variété de textes de différents genres (sous forme imprimée et numérique) | |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

Les idées et le contenu :

- ★ Préciser son sujet
- Démontrer une compréhension de l'intention et du destinataire tout au long de son texte
- ★ **Développer plusieurs aspects du sujet**
- ★ Choisir ses idées avec soin
- ★ **Utiliser des détails pertinents pour développer son sujet**
- Utiliser la pensée créative

La structure du texte :

- ★ **Inclure un paragraphe d'introduction à son sujet bien développé**
- Organiser son texte suivant un ordre logique selon le genre (voir le continuum des genres dans le document d'appui)
- Regrouper les idées similaires en paragraphes
- Utiliser des marqueurs de relation variés qui contribuent à la cohérence du texte
- ★ **Inclure un paragraphe de conclusion**
- Présenter une mise en page qui correspond au genre

Le choix de mots :

- Utiliser une variété de mots du premier et du deuxième niveau et/ou d'expressions appropriées
- ★ Utiliser un vocabulaire français précis et étendu employé dans la langue orale ainsi que quelques expressions plus littéraires. Exemple : Il était une fois...
- Utiliser quelques mots plus imagés incluant des verbes puissants et des modificateurs (adjectifs et adverbes)
- Utiliser au besoin des mots plus techniques pour préciser son sujet
- Employer des mots de substitution (synonymes, pronoms, etc.)

* **Vocabulaire de premier niveau** : mots de base qui sont utilisés fréquemment dans la langue orale.

* **Vocabulaire de deuxième niveau** : mots que l'on entend parfois dans les conversations orales, qui reviennent souvent dans les livres et rendent ainsi le texte plus littéraire.

Langage figuré : forme de langage plus littéraire qui s'éloigne de l'usage ordinaire et qui consiste en une variété de figures de style.

Exemples : métaphores, comparaisons, hyperboles, personnification, onomatopées, expressions idiomatiques, dictons, etc.

La voix :

- Démontrer un engagement au sujet de son texte
- Démontrer un sens de l'interaction avec son lecteur
- Faire voir sa personnalité/son style d'auteur par son choix de police, de couleurs, de mots, de dialogue, de mise en page, d'illustrations, etc.
- Utiliser de la ponctuation pour donner la voix à ses écrits
- ★ Relire son texte avec une intonation, un débit et un volume appropriés en captant l'attention de son auditoire

La fluidité de la phrase :

- Bien construire les phrases simples
- **Écrire des phrases plus complexes (bien qu'il puisse parfois y avoir une influence de structures anglaises)**
- Varier plusieurs débuts de phrase
- Varier la longueur des phrases
- ★ Déplacer des groupes de mots pour varier les phrases tout en respectant la syntaxe

Les conventions : **Écrire avec une bonne maîtrise des conventions avec erreurs mineures**

(voir les continuums de principes orthographiques, de verbes et de conventions dans le document d'appui)

- ★ *Indique que l'indicateur de réalisation est nouveau ou a subi un léger changement de l'année précédente*

Mise en contexte

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

Il existe des genres prescrits ainsi que des genres préparatoires pour la 6^e année. Les textes prescrits sont ceux que les élèves devront être capables d'écrire seuls selon les exigences de nos échelles. Les textes préparatoires sont ceux qui seront présentés sous forme de lecture à voix haute, de lecture partagée, d'écriture modélisée ou d'écriture partagée et qui permettront d'exposer les élèves au genre.

| <i>Genres prescrits 6^e - Textes à dominante...</i> | <i>Genres préparatoires 6^e - Textes à dominante...</i> |
|---|--|
| Poétique/ludique : La poésie Argumentative/persuasive/incitative : La critique Fonctionnelle : Le genre test Descriptive/informative/explicative : Le rapport de recherche Narrative : Le récit réel Prescriptive : La démarche scientifique Texte à propos des lectures : Le carnet du lecteur ou l'entrée dans un blogue | Descriptive/informative/explicative : La séquence chronologique Argumentative/persuasive/incitative : Le message publicitaire |

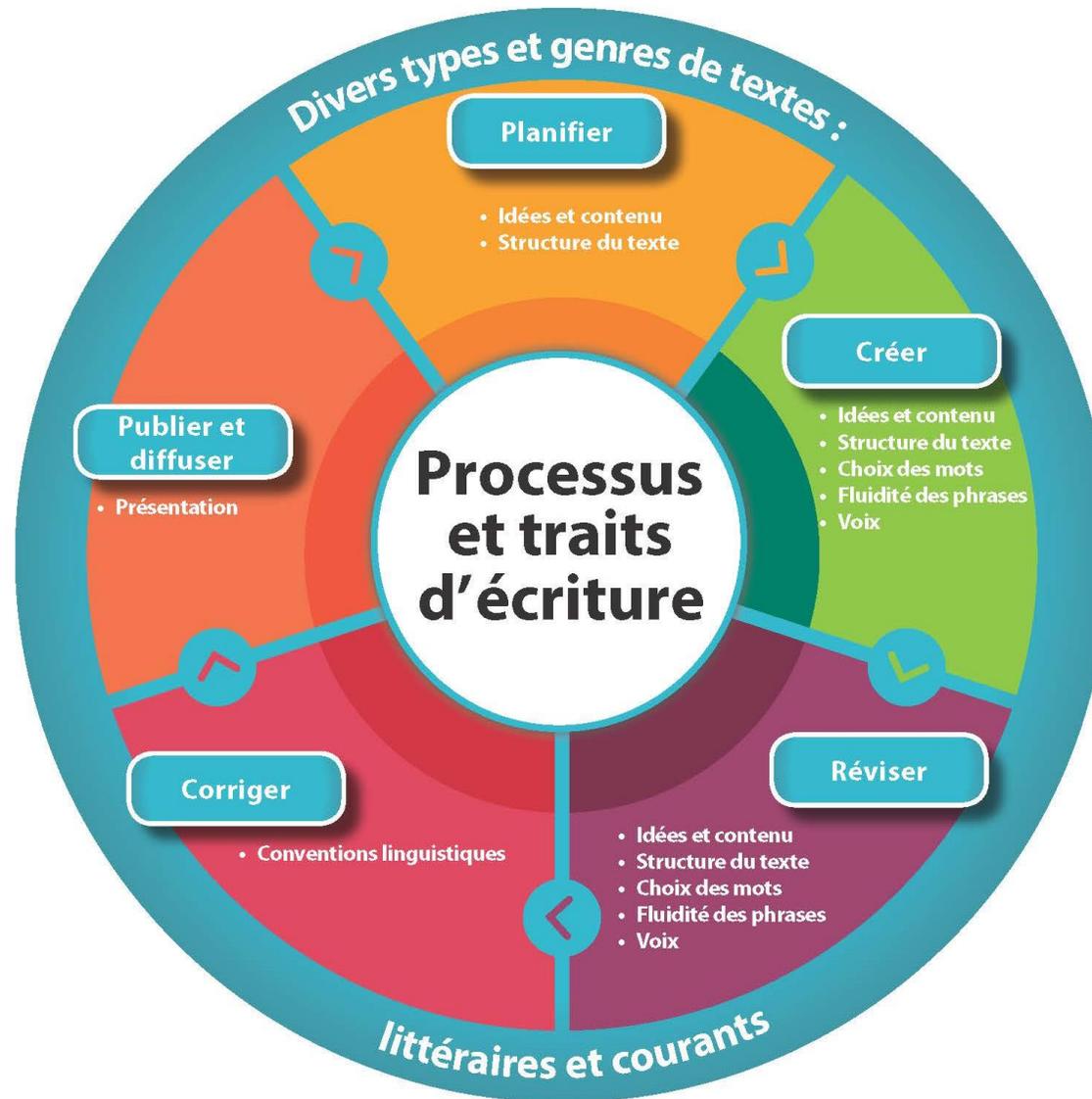
* Voir le continuum des genres dans les documents d'appui pour de plus amples informations.

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

Des continums de conventions et de principes orthographiques

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

Les composantes de l'écriture



*Le rapport entre le processus d'écriture et les traits d'écriture*¹ Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Nouveau-Brunswick, 2016.

L'écriture et la représentation

RAG 3 : Créer une variété de textes littéraires et d'usage courant

| 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|--|--|----------------------|
| RAS 5É.3 Réfléchir à ses compétences en tant que scripteur | RAS 6É.3 Réfléchir à ses compétences en tant que scripteur | |

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- S'auto-évaluer en se servant des critères de réussite préétablis
 - Verbaliser ses stratégies mises en œuvre pour produire un texte
 - Partager ses succès et ses défis en tant que scripteur
 - ★ Déterminer, *avec soutien*, la cause d'un manque de clarté ou de cohérence dans son texte et y remédier
 - Démontrer quelques preuves de son apprentissage
 - Se fixer des buts
 - Utiliser la rétroaction descriptive pour travailler une prochaine étape
 - Manifester sa fierté et exprimer sa satisfaction par rapport à son travail
- ★ *Indique que l'indicateur de réalisation est nouveau ou a subi un léger changement de l'année précédente*

Mise en contexte

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

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

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

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

Bibliographie

- Association canadienne des professionnels de l'Immersion. (2017). **L'immersion en français au Canada Guide pratique d'enseignement**. Montréal : Chenelière Éducation.
- Basque, J. (2003). **Le développement cognitif : Quelques notions de base**. Document pédagogique du cours TED 6200 «Technologie de l'information et développement cognitif». Montréal : Télé-université.
- Bilodeau, Sylvain., & Gagnon, Annie. (2011). **Comprendre, utiliser, enseigner les stratégies de lecture**, Commission scolaire des Découvreurs, Québec. Consulté le 10 02 2017 : <http://seduc.csdecou.qc.ca/sec-uv/strategies-de-lecture.pdf>
- Conseil des ministères de l'Éducation (Canada). **Approche communicative-expérientielle**. Consulté le 02 03 2018 : <http://francisatation.cmec.ca/inc/info/approchecomunicative.htm>
- Conseil des ministères de l'Éducation (Canada). **Approche stratégique-constructiviste**. Consulté le 02 03 2018 : <http://francisatation.cmec.ca/inc/info/approchestrategique.htm>
- Division du rendement des élèves. (2013). **L'apprentissage par l'enquête**, Accroître sa capacité, Série d'apprentissage professionnel. Ontario : Division du rendement des élèves.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. (2005). **Des outils pour favoriser les apprentissages, Ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8^e année**. Consulté le 16 11 2017 : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/gen/outils_app/docs/document_complet.pdf
- Éducation et Enseignement supérieur Manitoba Division du Bureau de l'éducation française. (2016). **La langue au cœur du Programme d'immersion française, Une approche intégrée dans la pédagogie immersive**. Consulté le 22 01 2018 : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/langue_coeur/index.html
- Germain C., & Netten, J. (2007 avec révision en 2014). **Stratégies d'enseignement de la lecture**. Consulté le 26 10 2017 : www.francaisintensif.ca/media/edu-06-strategies-lecture.pdf
- Gouvernement de la Colombie-Britannique. (2018). **Français langue seconde, Objectifs et raison d'être**. BC's New Curriculum. Consulté le 13 02 2018 : curriculum@gov.bc.ca
- Lyster, Roy. (2016). **Vers une approche intégrée en immersion**. Anjou, Québec : Les Éditions du CEC.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Nouveau Brunswick. (2016). **Le rapport entre le processus d'écriture et les traits d'écriture**. Fredericton : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance