

Français langue maternelle

Programme d'études 1re année

septembre 2024



Avant-propos

Les programmes d'études de français langue première respectent la façon dont les enfants apprennent et la nature même de l'apprentissage du français langue première dans un milieu linguistique minoritaire – 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 touchent à tous les aspects du développement de l'enfant : développement créatif, physique, socioaffectif, intellectuel ainsi qu'au développement du langage, de la littératie et de la numératie. Par conséquent, la participation active et le jeu symbolique sont des aspects clés du programme de maternelle et amènent les élèves à une compréhension approfondie du monde qui les entoure.

(Adapté du programme de maternelle, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2010)

Remerciements

Le présent document explicite les résultats d'apprentissage du programme de français langue première de 1^{re} année à l'Île-du-Prince-Édouard (septembre 2023).

Le Ministère remercie sincèrement les personnes qui ont travaillé au sein du comité de révision du programme de français langue première de 1^{re} année, de sa mise à l'essai et qui ont fourni des conseils et des suggestions.

Claire Gaudin Leader des programmes de français de la maternelle à la 6^e année, Ministère de l'Éducation et de la petite enfance

Annie Jolicoeur Coordinatrice en littératie et en francisation CSLF

Mylène Ouellette Leader des programmes de français de la 7^e à la 12^e année, Ministère de l'Éducation et de la petite enfance

Dorsaf Zghondi Enseignante 1^{re} année École François-Buote

Sarah-Jane Parker Enseignante 1^{re} année École François-Buote

Stephanie Gallant Enseignante 1^{re} année École Évangéline

Angela Arsenault Enseignante 1^{re} année École Pierre-Chiasson

Irène Hagman Enseignante 1^{re} année École-sur-mer

Marie Bellissand Enseignante 1^{re} année École-sur-mer

Carl Peterson Enseignant 1^{re} année École St Augustin

Le ministère de l'Éducation et de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard remercie également Diane Ouellette en tant que consultante.

Table des matières

Introduction	
Avant-propos.....	i
Remerciements.....	ii
A – Contexte et fondement	1
Orientations de l'éducation publique	2
Vision, mandat et valeurs	2
Buts.....	3
Les résultats d'apprentissage.....	4
Les compétences transdisciplinaires.....	5
Les indicateurs de réalisation.....	10
Travailler avec les RAS.....	11
L'évaluation.....	13
Engagement des élèves dans le processus d'évaluation	14
La pédagogie à l'école de langue française (PELF).....	16
Sensibilisation à la diversité	18
La différenciation.....	20
B – L'orientation du programme de français langue première	21
C – Cadre des résultats d'apprentissage	30
Résultats d'apprentissage généraux	31
Tableau de spécifications.....	32
Types et genres de textes	33
La communication orale	34
La lecture	47
L'écriture	57
Conventions linguistiques	67
Bibliographie	74
Annexes.....	76

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 et de l'apprentissage continu 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 et de l'apprentissage continu 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 et de l'apprentissage continu 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 et de l'apprentissage continu 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.

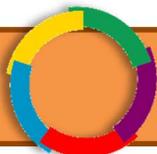
¹ Adapté du *Programme de français M-8*, Nouvelle-Écosse, p. 3-4.

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.

Exemple provenant du programme d'études de français langue première de 1^{re} année

:

RAS : 1CO.1 Comprendre des messages variés dans diverses situations de communication orale spontanée ou préparée.

Indicateurs de réalisation :

- Reconnaître l'intention de communication selon la situation de communication orale, p. ex. raconter, divertir, décrire, informer, expliquer, remercier, inviter, etc.
- Écouter de manière active, p. ex. sourires, hochements de tête, signes d'acquiescement, regards, exclamations, gestes, postures, poser des questions.

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

Travailler avec les RAS

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

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

Dimension des processus cognitifs					
Mémorisation <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 connaissances	Dimensions des processus cognitifs			% du programme d'études
	NIVEAU 1 Mémoriser et comprendre	NIVEAU 2 Appliquer et analyser	NIVEAU 3 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.

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'expliquer 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 :

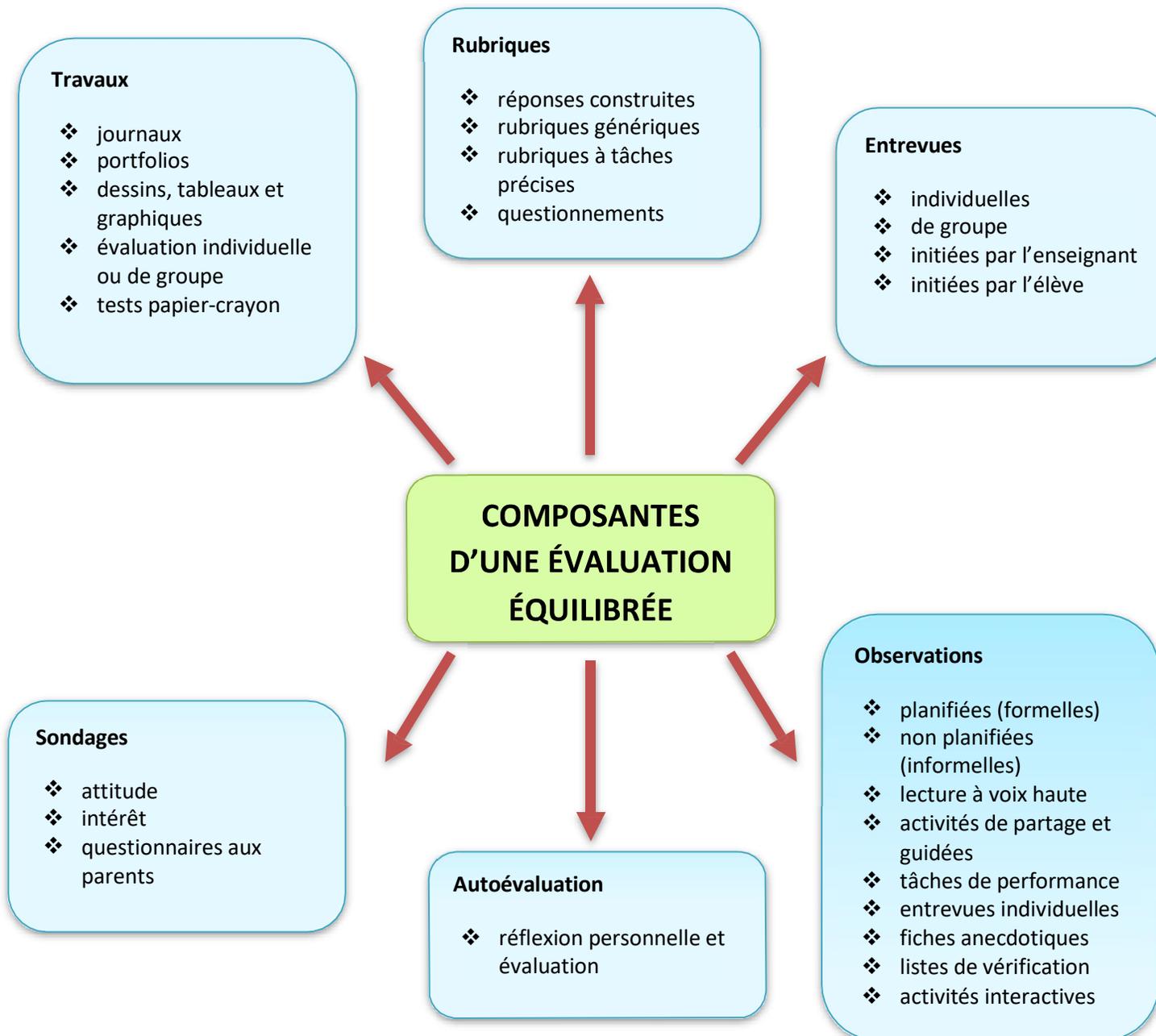
- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont basés sur des buts d'apprentissage clairs;
- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont adaptés en fonction des besoins des élèves;
- ❖ les élèves participent au processus d'apprentissage (ils comprennent les buts de l'apprentissage et les critères caractérisant un 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 »).



La pédagogie à l'école de langue française (PELF)

La PELF est un concept adapté au contexte francophone minoritaire et fonde les interventions qu'elle propose sur deux conditions essentielles et sur quatre concepts clés interreliés.

Conditions essentielles

Deux conditions sont essentielles pour vivre une pédagogie propre à l'école de langue française. Ce sont ces conditions qui serviront de canevas pour intégrer les quatre concepts clés de la PELF.

Les **relations interpersonnelles** saines : *Le climat de la salle de classe doit témoigner de saines relations interpersonnelles entre le personnel enseignant et les élèves.*

Le **partage de l'influence** sur les apprentissages : *Les élèves et le personnel enseignant ont une influence partagée sur le déroulement des apprentissages et ont un sentiment d'autonomie dans les tâches qu'ils effectuent.*

Concepts clés

Quatre concepts permettent au personnel enseignant et aux élèves de vivre une pédagogie qui tient compte de la réalité d'un contexte minoritaire. Ces concepts sont interreliés et complémentaires.

L'**actualisation** : *Les élèves et le personnel enseignant enrichissent leur bagage linguistique et culturel par une exploration commune de la francophonie dans une perspective contemporaine et actuelle.*

La **conscientisation** : *Les élèves et le personnel enseignant prennent conscience des enjeux de la francophonie et agissent sur leurs réalités.*

La **dynamisation**: *Les élèves et le personnel enseignant stimulent leur confiance langagière et culturelle, et leur motivation à s'engager dans la francophonie.*

La **sensification**: *Les élèves et le personnel enseignant vivent des apprentissages contextualisés qui donnent du sens à ce qu'ils vivent par rapport à la francophonie.*



Lorsque le personnel enseignant en contexte francophone minoritaire instaure un climat de classe basé sur les conditions essentielles de la PELF et applique les concepts clés de cette pédagogie, les élèves ont la chance de développer une relation saine avec la langue française et avec la communauté francophone. Ils ont le goût de prendre leur place dans cette communauté et, par un questionnement critique qui mène à l'action, ils sont motivés à assumer leur parcours dans la francophonie en toute autonomie.

De plus, lorsque le personnel enseignant applique les rudiments de la PELF dans sa classe, l'élève comprend que l'enseignement tient compte de sa perspective et lui offre l'occasion de bien saisir les enjeux sociaux reliés à la langue française et à sa diversité culturelle. L'élève est stimulé par le constat qu'il est tout à fait possible de développer son identité linguistique et culturelle et d'appuyer le développement de la francophonie de façon actuelle et moderne.

L'élève qui évolue dans une classe où la PELF est mise en pratique, construit son bagage linguistique et culturel en toute conscience de la diversité d'identités, d'accents et de référents culturels. Il apprend à connaître le monde en s'y négociant une place. Une telle expérience à l'école de langue française forme l'élève à s'engager comme citoyen responsable. Elle valorise l'élève dans son identité, nourrit son estime personnelle et l'appuie dans sa réussite scolaire.

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 à l'école de langue française, 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 la langue française 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.

Orientation du programme de français langue première

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. [...]

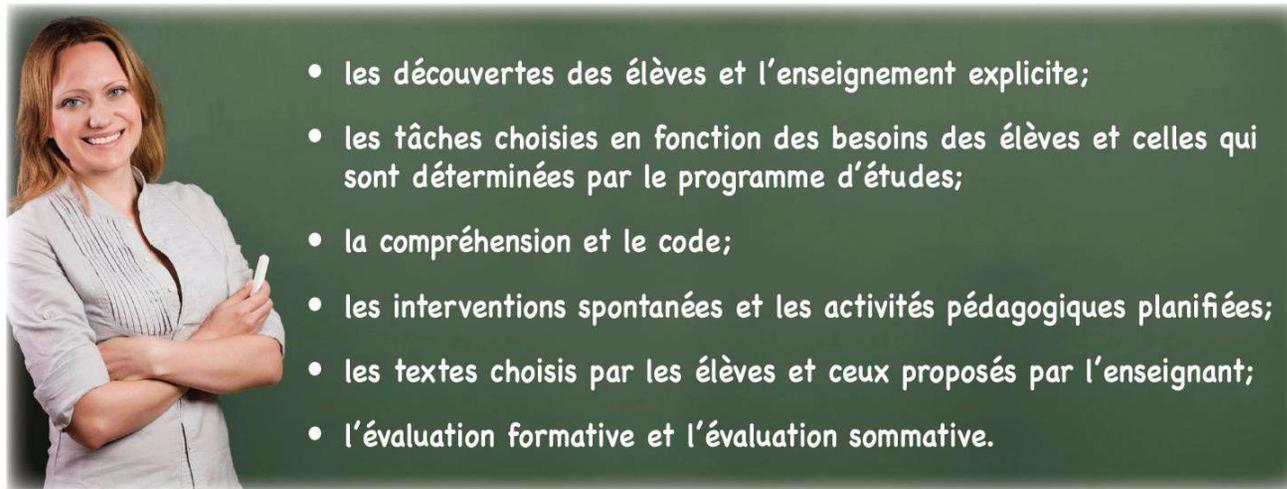
Il se caractérise également par un **équilibre** entre les situations d'enseignement et les situations d'apprentissage :

- 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 responsabilité

Selon le modèle de transfert graduel de 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.



PROGRAMME DE LITTÉRATIE EFFICACE/COMPLET

Le but premier du programme de littératie est d'aider les élèves à développer des attitudes et des habitudes positives ainsi que des connaissances, des compétences et des processus de lecture, d'écriture et de communication orale de plus en plus complexes afin de pouvoir les appliquer à des textes de plus en plus complexes.

TRANSFERT GRADUEL DE RESPONSABILITÉ	Contexte	LECTURE	ÉCRITURE	COMMU. ORALE
	Modelage et enseignement de groupe-classe	-Lecture à haute voix/interactive -Lecture partagée -Travail sur les lettres et les mots -Mini-leçons et partage dans le cadre des ateliers de lecture	-Écriture modelée -Écriture partagée -Écriture interactive -Travail sur les lettres et les mots (orthographe) -Mini-leçons et partage dans le cadre des ateliers d'écriture -Écriture guidée	-Modèles langagiers -Conversations intentionnelles -Travail sur le vocabulaire et le langage -Mini-leçons
	Modelage et enseignement en petits groupes	-Lecture guidée		-Présentations orales -Conversations spontanées et naturelles
	Pratique	-Atelier lecture : -Mini-leçon -Lecture ind./guidée -Partage -Lecture maison -Centres de litt.	-Atelier d'écriture : -Mini-leçon -Écriture ind./ guidée -Partage -Écriture maison -Centres de litt.	-Devoirs, projets -Activités de coopération -Théâtre, saynètes, etc
Rétroaction, évaluation, auto-évaluation	-Entretiens de lecture -Évaluations formatives et sommatives	-Entretiens d'écriture -Évaluations formatives et sommatives	-Entretiens -Évaluations formatives et sommatives	

- ❖ Les connaissances et les compétences en littératie sont intégrées entre elles et à travers les « matières » aussi souvent que possibles dans la journée d'enseignement. Par exemple, les textes lus seront prolongés à travers les arts, la musique, les sciences, les mathématiques. Les élèves liront ce qu'ils auront écrit, discuteront et écriront au sujet de ce qu'ils ont lu, etc. Les textes choisis proviendront de différents genres et des différentes matières scolaires.
- ❖ L'évaluation formative qui guide l'enseignement ou notre connaissance de nos élèves, notre compréhension de ce que font les lecteurs/scripteurs/communicateurs efficaces et notre programme d'étude sont à la base de nos décisions par rapport à notre programme de littératie. C'est à travers ces « lunettes » que nous prenons nos décisions par rapport au quoi, quand et comment enseigner ainsi que le matériel choisi, etc.

Diane Bernier-Ouellette (version 03-12)

L'intégration des technologies dans la salle de classe

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. 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.

Continuum des compétences TIC – 1^{ère} année



Activités et concepts technologiques

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

Compétences essentielles

Repérer les applications sur un ordinateur réseau et montrer comment y avoir accès

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

Localiser et organiser l'information de sources premières appropriées et crédibles (p. ex. entrevues, journaux, sondages et enquêtes) et de sources secondaires (p. ex. encyclopédies en ligne, bases de données du site Web d'une 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 technologique

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

Observer un environnement en ligne modélisé (p. ex. courriel, tribunes en ligne, mondes virtuels, conférences vidéo/Web)

Apprentissage en ligne

Utiliser l'apprentissage électronique pour appuyer et élargir l'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

Préciser l'usage de Creative Commons et partager les icônes

Étiquette et sûreté numériques

Observer et reconnaître les communications en ligne respectueuses et responsables (p. ex. courriel, tribunes en ligne, réseaux sociaux)

Santé numérique

Reconnaître et appliquer des stratégies pour promouvoir la santé numérique (p. ex. techniques d'utilisation du clavier, positionnement de l'écran, etc.)

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 – 1ère année

Activités et concepts technologiques	<p>Compétences fondamentales</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Décrire et montrer comment allumer un ordinateur, ouvrir et fermer une session sur le réseau, ouvrir et fermer des logiciels. <input type="checkbox"/> Décrire le matériel informatique commun (c.-à-d. écran, unité centrale, clavier, souris, imprimante, haut-parleur) <input type="checkbox"/> Utiliser une souris pour cliquer, double-cliquer et surligner du texte <input type="checkbox"/> Observer un processus modélisé de navigation sur Internet ainsi que la déconstruction d'une page Web, et y prendre part (Lancer un navigateur Web, Accéder à des pages Web au moyen d'hyperliens et de signets, Cerner les éléments conventionnels d'une page Web- titre, images, liens et menu ou barre de navigation) <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) <input type="checkbox"/>
Aisance en recherche et information	<p>Recherche et traitement de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Participer à des recherches de données-images sous la supervision d'un enseignant au moyen de bases de données et d'encyclopédies en ligne accessibles sur le site Web d'une bibliothèque scolaire <p>Utilisation éthique de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser les citations appropriées
Réflexion critique et résolution de problèmes	<p>Gestion de projet</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observer la saisie d'information dans un repère graphique numérique (c.-à-d. logiciel de cartographie conceptuelle) <p>Sélection de la technologie</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observer les technologies et repérer celles qui sont appropriées à une fin particulière <p>Simulation et jeux informatiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observer la conception d'une simulation ou d'un jeu, et y participer <input type="checkbox"/> Observer le processus de conception et y participer
Communication et collaboration	<p>Collaboration en ligne</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Contribuer à des communications en ligne modélisées et partagées <input type="checkbox"/> Contribuer à des tribunes en ligne en ligne modélisées, partagées et guidées, notamment en y écrivant <p>Apprentissage en ligne</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire l'information affichée (p. ex. calendriers et nouvelles)
Citoyenneté numérique	<p>Droits et responsabilités numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Repérer les licences Creative Commons ainsi que les icônes connexes <p>Étiquette et sûreté numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observer 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

Travail créatif

- Faire des photographies numériques ou créer des images numériques (p. ex. à l'aide d'un logiciel de dessin ou de peinture)
- Contribuer à la préparation d'un balado en classe ou d'une présentation numérique avec narrateur (p. ex. exposé, création cinématographique ou logiciel d'enregistrement audio)
- Observer le téléversement des créations sur un site de diffusion continue

Travail innovateur

- Concevoir des idées, produits ou processus nouveaux à l'aide d'une combinaison de technologies (p. ex. jeu numérique, conte, voyages sur le terrain, mondes virtuels).

La dimension culturelle

La culture et le développement de l'identité de l'élève restent au cœur du programme d'étude. Le programme d'études de français 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 du français. L'élève prendra conscience des dimensions sociolinguistiques dans le cadre du programme d'études, afin d'être capable d'évoluer dans différentes situations socioculturelles.

(Adapté de 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.

(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

Le programme 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.

Le temps d'enseignement (arts langagiers)	
1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année	4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année
45% soit 2h 15 min.	35% soit 1hr 45 min.

Cadre des résultats d'apprentissage

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX 1^{ER} année

Communication orale

RAG 1 : Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

1CO0 Développer une conscience phonologique en reconnaissant et en manipulant les mots, les syllabes et les phonèmes de la langue orale

1CO1 Comprendre des messages variés dans diverses situations de communication orale spontanée ou préparée.

1CO2 S'exprimer en utilisant un lexique, une syntaxe et une voix appropriés dans diverses situations de communication orale spontanée ou préparée (compétences linguistiques).

1CO3 Communiquer un message clair et organisé dans diverses situations de communication orale spontanée ou préparée (compétences discursives).

1CO4 Interagir en s'adaptant aux différentes situations de communication orale spontanée ou préparée (compétences communicatives).

Lecture

RAG 2 : Lire, comprendre et apprécier une variété de textes d'auteurs acadiens, francophones, canadiens et d'ailleurs.

1L0 Appliquer ses connaissances de la correspondance graphème-phonème (traitement alphabétique pour décoder)

1L1 Planifier la lecture de textes littéraires et d'usage courant selon l'intention et la tâche à réaliser.

1L2 Lire divers textes littéraires et d'usage courant à l'aide des connaissances et des stratégies requises (réflexions littérales).

1L3 Comprendre divers textes littéraires et d'usage courant à l'aide des connaissances et des stratégies requises (réflexions interprétatives).

1L4 Exprimer un jugement analytico-critique sur divers textes littéraires et d'usage courant.

Écriture

RAG 3 : Créer des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes.

1E0 Appliquer ses connaissances de la correspondance phonème-graphème (traitement alphabétique pour encoder)

1E1 Planifier l'écriture de textes littéraires et d'usage courant.

1E2 Rédiger des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes en tenant compte des traits d'écriture.

1E3 Améliorer la qualité de ses écrits à l'aide de diverses stratégies de révision et de correction en tenant compte des traits d'écriture.

1E4 Publier ses textes.

1E5 Analyser sa démarche d'écriture.

Les tableaux de spécifications

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.

Volet	Niveau cognitif						
	Niveau 1		Niveau 2		niveau 3		Valeur en %
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
Communication orale		1CO.1	1CO.2 1CO.3	1CO.0 1CO.4			31%
Lecture		1L.2	1L.0 1L.1	1L.3	1L.4		31%
Écriture			1E.0 1E.1	1E.3	1E.5	1E.2 1E.4	38%
Total		12.5%	37.5%	25%	12.5%	12.5%	100%

Types et genres de textes à l'étude en 1^{re} année

	Le type	Le genre
Textes littéraires	Texte à dominante narrative	-Récit personnel
	Texte à dominante poétique / ludique	-La poésie (au choix)
Textes d'usage courant	Texte à dominante descriptive / informative / explicative / prescriptive	-Le texte descriptif
	Texte à dominante fonctionnelle	-La liste, le message
	Texte à propos des lectures Texte à dominante argumentative / persuasive / incitative	-La réaction au texte (en situation d'écriture partagée)
		-Le genre test (en situation d'écriture partagée)
	Texte au choix des élèves	-Écriture libre (ex: selon les occasions, les évènements, etc.)

*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.

LA COMMUNICATION ORALE

RAG 1 : Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

Compétences transdisciplinaires : Communication

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1CO0 Développer une conscience phonologique en reconnaissant et en manipulant les mots, les syllabes et les phonèmes de la langue orale.	2CO0 Développer une conscience phonologique en reconnaissant et en manipulant les mots, les syllabes et les phonèmes de la langue orale.

Indicateurs de réalisation

*Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.*

- Fusionner les syllabes dans un mot (contenant de deux à quatre syllabes)
- Segmenter les syllabes dans un mot (contenant de deux à quatre syllabes)
- Isoler une syllabe dans un mot (contenant de deux à quatre syllabes)
- Discriminer une syllabe dans un mot (contenant de deux à quatre syllabes)
- Supprimer une syllabe dans un mot (contenant de deux à quatre syllabes)
- Fusionner les phonèmes dans un mot (de trois phonèmes ou plus)
- Segmenter les phonèmes dans un mot (de trois phonèmes ou plus)
- Isoler les phonèmes dans un mot (de trois phonèmes ou plus)
- Discriminer les phonèmes dans un mot (de trois phonèmes ou plus)
- Supprimer des phonèmes dans un mot (de trois phonèmes ou plus)
- Substituer des phonèmes dans un mot (de trois phonèmes ou plus) avec incitations

*

Voir la mise en contexte pour une progression détaillée

Mise en contexte

Le développement de la conscience phonologique n'est pas un processus linéaire. Il y a des chevauchements dans le développement des habiletés. Cependant, le développement suit un certain ordre logique. Par exemple, il est plus facile de séparer un mot en syllabes qu'en phonèmes. La progression qui suit pourra servir de guide.

Tableau 1-Progression des habiletés pour l'enseignement de la conscience phonologique

-Au besoin- Étapes menant au succès pour construire une conscience phonologique	Pré-maternelle	Habiletés d'écoute	Percevoir des sons
			Localiser des sons
			Discriminer des sons
			Reproduire des sons
	Maternelle et Pré-maternelle	Phrases (taper les mains)	Segmenter oralement les phrases en mots
	Maternelle	Rimes (commencer avec 1 syllabe, 2 syllabes, etc)	Juger des rimes (est-ce que ces 2 rimes riment -oui ou non?)
			Identifier des rimes
			Produire des rimes
		Syllabes (taper le bras- de la main à l'épaule) (commencer avec 2 syllabes, 3 syllabes, etc.)	Fusionner les syllabes
			Segmenter les syllabes

			Isoler une syllabe
			Discriminer une syllabe
			Manipuler les syllabes : (supprimer, substituer)
-Essentiel- Puisantes habiletés pour la maîtrise phonémique	Maternelle et 1re année	Phonèmes (commencer avec une syllabe, 2 syllabes, etc.)	Identifier le son initial
			Identifier le son final
			Fusionner les phonèmes
			Segmenter les phonèmes
	1re année, 2e année et + (selon les besoins des élèves)	Phonèmes <i>(toucher les doigts)</i> (Commencer avec 2 phonèmes, 3 phonèmes, etc.)	Isoler un phonème
			Discriminer un phonème
			Manipuler des phonèmes: (supprimer, substituer)
2e année et + (selon les besoins des élèves)	Phonèmes	Supprimer le phonème initial dans un groupe consonantique ex: <u>p</u> lage	

Exemples de tâches de conscience phonémique de la plus facile à la plus difficile

	Définition	Exemple
Fusionner les phonèmes	C'est prendre des sons isolés (phonèmes) et les mettre ensemble pour former un mot.	Enseignant: Écoute bien, je vais dire des sons /b/ /a/ /l/. Maintenant, mets-les ensemble pour former un mot. Élève: bal
Segmenter les phonèmes	C'est briser un mot en sons (phonèmes).	Enseignant: Écoute bien, je vais dire un mot bal. Maintenant, dis-moi tous les sons que tu entends. Élève: /b/ /a/ /l/
Isoler le phonème	C'est trouver et isoler un son (phonème) individuel du reste du mot.	Enseignant: Dis bal. Maintenant, dis-moi seulement le premier son (phonème) (celui de la fin, du milieu, le deuxième) Élève: /b/
Discriminer le phonème	C'est comparer deux sons (phonèmes) et déterminer s'ils appartiennent à la même catégorie phonétique.	Enseignant: Quel mot ne commence pas pareil que les autres? (ou la fin ou le milieu) porte, poule danse Élève: danse
Supprimer un phonème	C'est enlever un phonème complètement d'un mot. Ça peut avoir comme résultat un nouveau mot ou non ou pour le préparer à une substitution.	Enseignant: Dis bon. Élève: bon Enseignant: Maintenant, dis bon sans le /b/. Élève: on
Substituer un phonème	C'est enlever un phonème pour le remplacer par un autre. La substitution est le travail le plus complexe parce qu'elle combine la segmentation, l'isolation, la suppression, et finalement la fusion.	Enseignant: Dis bon. Élève: bon Enseignant: Maintenant, change le b par un t. Élève: ton

LA COMMUNICATION ORALE

RAG 1 : Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

Compétences transdisciplinaires : Communication, appropriation de la langue française et de la culture acadienne et francophone

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1CO1 Comprendre des messages variés dans diverses situations de communication orale spontanée ou préparée.	2CO1 Comprendre des messages variés dans diverses situations de communication orale spontanée ou préparée.

Indicateurs de réalisation

*Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.*

- Reconnaître l'intention de communication selon la situation de communication orale, avec incitations, p. ex. raconter, divertir, décrire, informer, expliquer, remercier, inviter, etc.
- Écouter de manière active, p. ex. sourires, hochements de tête, signes d'acquiescement, regards, exclamations, gestes, postures, poser des questions.
- Dégager quelques principales de la situation de communication.

Mise en contexte

Les situations de communication orale peuvent se présenter en deux catégories: la communication orale spontanée et la communication orale préparée.

Situation de communication orale spontanée	Situation de communication orale préparée
Activité informelle	Activité formelle
Aucun temps de préparation des élèves	Préparation des élèves
Échange entre élèves	Présentation devant un auditoire
Exemples: conversation informelle, conversation lors d'une LHV, atelier de communication orale, travail d'équipe, club de lecture, improvisation, etc.	Exemples: présentation orale, entrevue, pièce de théâtre, débat, vidéo, etc.

Source: Inspiré de CFORP, *La littératie dans toutes les matières – Guide d'enseignement efficace, La communication orale - 7e à 10e année*

***Exemples de situations d'écoute:** conversation informelle, présentation, pièce de théâtre, vidéo, chanson, émission de radio ou de télévision, balado, annonce publicitaire, site Internet en provenance de la francophonie.

LA COMMUNICATION ORALE

RAG 1 : Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

Compétences transdisciplinaires : Communication

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1CO2 S'exprimer en utilisant un lexique, une syntaxe et une voix appropriés dans diverses situations de communication orale spontanée ou préparée (compétences linguistiques).	2CO2 S'exprimer en utilisant un lexique, une syntaxe et une voix appropriés dans diverses situations de communication orale spontanée ou préparée (compétences linguistiques).

Indicateurs de réalisation

*Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.*

- Utiliser un vocabulaire de base (niveau 1) * et du vocabulaire plus précis enseigné en classe pour exprimer ses besoins et ses sentiments.
- S'exprimer en utilisant souvent les structures simples correctement. (la phrase déclarative, la phrase interrogative)
- S'autocorriger, avec beaucoup incitations, lors de l'emploi de structures fautives qui surviennent fréquemment en milieu minoritaire**
- S'exprimer en respectant la plupart du temps le genre et le nombre, les liaisons et les élisions les plus communes avec incitations.
- Prendre parfois des risques, en utilisant de nouvelles structures et en incluant du nouveau vocabulaire, lors de la prise de parole.
- Utiliser, la plupart du temps, une voix appropriée pour soutenir son propos, et maintenir l'intérêt de son interlocuteur ou son auditoire avec incitation au besoin, p. ex. débit, intonation, volume.
- S'autocorriger en réaction aux rétroactions reçues et aux leçons enseignées avec incitations.

*Voir la mise en contexte

** Voir l'annexe p.77

Mise en contexte

Niveau de complexité du vocabulaire				
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Ce qui le caractérise	Ce sont les mots de base qui sont utilisés fréquemment dans la langue orale et que l'on retrouve également dans les livres.	Ce sont les mots que l'on entend parfois dans les conversations orales et qui reviennent souvent dans les livres, rendant ainsi le texte plus littéraire.	Ce sont les mots plus recherchés que l'on entend moins souvent dans les conversations orales et qu'on retrouve dans les livres, ayant une grande quantité de ce langage littéraire. On peut y retrouver du langage européen.	Ce sont les mots techniques que l'on entend moins souvent dans les conversations orales et qui sont associés souvent à un thème ou un sujet particulier.
Des exemples	beau, gros, dessiner, chaise, enfants, dit	splendide, gigantesque, tracer, fauteuil, bambins, réciter	majestueux, gargantuesque, esquisser, canapé,	larguer les amarres, moussaillon, trois-mâts, doris, bateau qui tangue

***Le niveau de difficulté du vocabulaire n'est pas le seul élément qui rendra le vocabulaire plus ou moins difficile. Parfois, le contexte fournit des indices pour deviner le sens du mot et d'autres fois, le contexte n'en fournit aucun.**

Source: Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage Continu de l'Île-du-Prince-Édouard, Caractéristiques de livre, septembre 2011

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 proactive et l'approche réactive.

<p style="text-align: center;">L'approche proactive</p> <p>Une approche intégrée proactive entraîne l'enseignement de la langue et du contenu par l'entremise d'activités planifiées visant la perception, la conscientisation et la pratique (Lyster, 2007). Il s'agit de varier l'attention des élèves entre le contenu et les aspects de la langue et de mettre en valeur les éléments linguistiques cibles de manière à enrichir le contenu et non à la minimiser.</p>	<p style="text-align: center;">L'approche réactive</p> <p>L'approche intégrée réactive implique des interactions orales spontanées qui se caractérisent par la négociation du sens de la langue à travers le contenu en utilisant les stratégies de l'échafaudage et de la rétroaction corrective. C'est un aspect oral moins planifié où l'enseignant réagit lors des interactions dans la salle de classe pour mettre en valeur autant la langue que le contenu.</p>
---	---

La rétroaction corrective

Les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage d'une langue. Il faut encourager les élèves à prendre des risques, car c'est grâce aux erreurs que les élèves mettent à l'épreuve leur compréhension et progressent dans leur apprentissage. Cependant, les élèves peuvent seulement en profiter s'ils reçoivent une rétroaction corrective qui les incite à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Le tableau suivant, tiré de l'ouvrage de Roy Lyster, démontre les types de rétroaction corrective le plus souvent employés dans la classe d'immersion.

Selon les recherches, les élèves expriment une préférence pour la rétroaction corrective. À long terme, la rétroaction bien placée, accompagnée d'enseignement proactif, devrait renforcer leur sentiment de sécurité linguistique.

Types de rétroaction corrective

Reformulation	correction explicite: On fournit à l'élève la forme correcte tout en lui indiquant qu'il y a une erreur.	élève: Un fille enseignant.e: On dit <u>une</u> fille. "Fille" est féminin.
	Reformulation: On reformule la phrase en éliminant l'erreur de façon implicite.	élève: Je suis faim. enseignant.e: J'ai
Incitations	Demande de clarification: En se servant comme : Pardon? et Qu'est-ce que tu as dit?, on prétend ne pas avoir compris.	élève: Je suis fini. enseignant.e: Qu'est-ce que tu as dit?
	Répétition de l'erreur: On répète l'énoncé fautif de l'élève en modifiant son intonation.	élève: Mon mère... enseignant.e: <u>Mon</u>
	Indice métalinguistique: On fait un commentaire ou on pose une question qui souligne un problème dans l'énoncé de l'élève.	élève: J'ai vu le éléphant. enseignant.e: Est-ce qu'on dit "le éléphant"?
	Sollicitation: On essaie de solliciter la forme correcte par des questions ou un début de phrase à compléter.	élève: Il va à son maison enseignant.e: Pourquoi dis-tu "son maison"? Est-ce que "maison" est masculin ou féminin?

La rétroaction corrective fait partie de l'échafaudage - soutien temporaire - qui aide les élèves à s'exprimer d'une manière qu'ils ne seraient pas en mesure de faire seuls. Bien que les recherches démontrent que la rétroaction corrective par incitation au lieu de reformulation amène l'élève à réfléchir à la forme correcte, le choix du type de rétroaction corrective employé par l'enseignant dépend largement du contexte dans lequel la rétroaction a lieu. Le tableau suivant, tiré de l'ouvrage de Lyster, tente de démontrer les situations d'apprentissage dans lesquelles il vaudrait mieux utiliser une reformulation et celles dans lesquelles une incitation offrira davantage de bénéfices à long terme.

Contexte d'utilisation des reformulations et des incitations

Quand vaudrait-il mieux utiliser...	
...une reformulation?	...une incitation?
<ul style="list-style-type: none"> • Le contenu disciplinaire ou thématique est nouveau • La forme est peu connue • L'erreur requiert une analyse trop complexe • L'erreur est d'ordre phonologique 	<ul style="list-style-type: none"> • Le contenu disciplinaire ou thématique est déjà connu • La forme est connue (a fait parti d'un enseignement systématique) • L'erreur requiert une analyse simple

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.).

*Il est recommandé de se familiariser avec l'ensemble de l'approche intégrée présentée par Roy Lyster dans ces documents. Même si cette approche a été conçue pour des élèves en immersion, nous croyons que les élèves dans les écoles françaises en milieu minoritaire pourraient aussi en bénéficier.

LA COMMUNICATION ORALE

RAG 1 : Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

Compétences transdisciplinaires : Communication, créativité et innovation

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1CO.3 Communiquer un message clair et organisé dans diverses situations de communication orale spontanée ou préparée (compétences discursives).	2CO.3 Communiquer un message clair et organisé dans diverses situations de communication orale spontanée ou préparée (compétences discursives).

Indicateurs de réalisation

*Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.*

- Communiquer, avec une certaine clarté, ses besoins, ses émotions, ses opinions et ses idées en tenant compte du type et des caractéristiques du discours avec incitations au besoin.
- Respecter, avec incitations au besoin, le sujet lors des prises de parole.
- Présenter son sujet et son contenu dans un ordre surtout logique en situation spontanée en utilisant des connecteurs simples, p. ex. et, puis, parce que, mais, après, etc. (quoique la relation entre les idées peut parfois manquer de consistance)
- Inclure dans son message une quantité suffisante d'informations, avec incitation, selon la situation de communication.

LA COMMUNICATION ORALE

RAG 1 : Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

Compétences transdisciplinaires: Communication, citoyenneté, pensée critique

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1CO.4 Interagir en s'adaptant aux différentes situations de communication orale spontanée ou préparée (compétences communicatives).	2CO.4 Interagir en s'adaptant aux différentes situations de communication orale spontanée ou préparée (compétences communicatives).

Indicateurs de réalisation

*Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.*

- Socialiser de façon spontanée en français en classe avec incitations au besoin.
- Reconnaître quand prendre la parole durant l'échange avec incitations.
- Réagir au langage verbal et non-verbal des autres.
- Prendre parfois des risques, lors de la prise de parole, afin de faire connaître ses idées.
- Démontrer une ouverture aux idées des autres sur différents sujets, p. ex. l'amitié, la famille, les émotions, etc.
- Tenter d'appliquer, avec incitations au besoin, ses connaissances des règles de politesse en s'adressant aux adultes, p. ex. merci, s'il vous plaît, Monsieur, Madame, je m'excuse, etc.
- Intégrer des supports visuels lors de certaines présentations, p. ex. photos, dessins, objets, etc.

**Se référer au document: Progression des compétences langagières à l'oral en contexte minoritaire en situation spontanée et préparée de la maternelle à la 12e année*

Mise en contexte

Afin de rendre les critères de réussite plus concrets pour les élèves, il faut leur offrir beaucoup de modélisation avec suffisamment d'exemples et de contre-exemples. Il est suggéré de commencer avec des exemples concrets d'interactions orales spontanées, par ex. des scénarios de conversations qui pourraient avoir lieu entre élèves à l'heure du diner.

Une séance de remue-méninge pour ressortir les qualités d'une bonne interaction peut découler de cette modélisation. Ensuite, l'enseignant pourrait montrer aux élèves comment plusieurs de leurs idées pourraient être regroupées en catégories pour former quelques critères de réussite essentiels à une bonne interaction.

Qu'est-ce qui fait une interaction respectueuse entre amis?

Idées provenant des élèves (mots des élèves)	Critères de réussite (regroupement des idées en catégories)
<p>Je regarde la personne qui me parle J'écoute quand quelqu'un parle J'attends mon tour pour parler Je garde mes mains à moi Je ne dis pas de niaiseries</p> <p>*L'enseignant fait part de ses idées pour s'assurer d'inclure tous les éléments essentiels</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Je pose des questions Je fais des commentaires Je présente mes idées sur le sujet</p>	<p>J'écoute avec intérêt</p> <p>Je respecte les idées des autres</p> <p>J'ajoute à la conversation à mon tour</p>

*Inviter régulièrement les élèves à réviser les critères de réussite et d'ajouter au besoin un nouveau critère.

LA LECTURE

RAG 2 : Lire, comprendre et apprécier une variété de textes d'auteurs acadiens, francophones, canadiens et d'ailleurs.

Compétences transdisciplinaires : Communication, pensée critique

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1L0 Appliquer ses connaissances de la correspondance graphème-phonème (traitement alphabétique pour décoder)	2L0 Appliquer ses connaissances de la correspondance graphème-phonème (traitement alphabétique pour décoder)

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Faire toutes les correspondances graphèmes-phonèmes prescrites y compris les lettres avec signes orthographiques (accents aigus, graves, circonflexes).
- Différencier les consonnes des voyelles
- Fusionner les syllabes dans des mots contenant jusqu'à quatre syllabes.
- Segmenter les syllabes dans des mots contenant jusqu'à quatre syllabes.
- Reconnaître une variété de structures syllabiques (CV, VC, CVC, CCV, etc.).
- Reconnaître qu'un phonème peut être représenté par différents graphèmes.
- Reconnaître qu'un phonème peut être représenté par un groupe de graphèmes.
- Reconnaître qu'un graphème peut représenter plus d'un phonème (g, c, s) selon sa position dans le mot et les lettres qui l'entourent.
- Reconnaître les lettres muettes à la fin des mots et les rôles qu'elles jouent dans la prononciation des mots.
- Décoder des mots contenant jusqu'à quatre syllabes dans des textes en utilisant les correspondances graphèmes-phonèmes.
- Reconnaître, dans des textes, une gamme de mots fréquents automatiquement (orthographe régulière et irrégulière).

Mise en contexte

Même si le développement des habiletés en correspondance graphème-phonème n'est pas vraiment linéaire, le chevauchement de l'apprentissage des notions suit certains principes logiques.

LA RÉGULARITÉ DES RELATIONS GRAPHÈMES-PHONÈMES

D'abord il faut privilégier la régularité des relations graphèmes-phonèmes (une lettre = un phonème). Les correspondances les plus régulières doivent être apprises en premier.

LA FRÉQUENCE DES GRAPHÈMES ET DES PHONÈMES

Un second facteur auquel il faut tenir compte est la fréquence d'usage. Apprendre les graphèmes les plus fréquents très tôt permet à l'enfant de lire le plus grand nombre de mots.

LA FACILITÉ DE PRONONCIATION DES CONSONNES ISOLÉS

Les consonnes continues peuvent pratiquement se prononcer seules en l'absence d'une voyelle et donc sont les plus faciles à apprendre (consonnes liquides, nasales et fricatives). Ces consonnes seront introduites avant les consonnes occlusives qui sont plus difficiles à prononcer sans l'ajout d'une voyelle.

LA COMPLEXITÉ DE LA STRUCTURE SYLLABIQUE

On travaillera d'abord les structures consonne-voyelle CV et ensuite voyelle-consonne VC qui sont les plus simples. Ensuite consonne-voyelle-consonne CVC et ensuite celles qui contiennent des blocs de consonnes (CCV, CCCV, etc.)

L'INSÉPARABILITÉ DES GRAPHÈMES COMPLEXES

Certains graphèmes sont composés de plusieurs lettres et sont aussi assez fréquents, donc ils doivent être introduits assez tôt dans la séquence, surtout s'ils sont les seuls graphèmes permettant de transcrire un phonème (ex. ou, eu, ch, an, on, un, etc.)

LES LETTRES MUETTES

La présence de lettres muettes, surtout à la fin de mots, est très fréquente en français et donc il faut l'enseigner assez tôt dans la séquence (ex. blanc, folie, froid, gris, haut, loup, etc.). Certaines donnent aussi des indices quant à la morphologie des mots (ex. le e dans amie qui marque le genre).

LES MOTS FRÉQUENTS

Pour que l'enfant puisse lire assez rapidement des petits textes, il ne faut pas tarder à lui enseigner des mots de haute fréquence, même s'ils ne suivent pas le code alphabétique régulier (ex. les déterminants LES, DES, MES, etc.), (ex. les pronoms ILS, ELLES, NOUS, VOUS, etc.), (ex. les auxiliaires SUIS, ES, EST, AS, etc.), (ex. les prépositions SANS, DANS, QUAND, MAIS, APRÈS, etc.)

LES MORPHÈMES

Une fois que le décodage graphème-phonème est bien établi, on peut enseigner explicitement le rôle des morphèmes en tenant toujours compte de leur régularité et de leur fréquence (ex. les terminaisons grammaticales, les préfixes, les suffixes).

Ces principes sont adaptés du chapitre *Les grands principes de l'enseignement de la lecture* de l'ouvrage Apprendre à lire: Des sciences cognitives à la salle de classe, sous la direction de Stanislas Dehaene.

*Voir le site du traitement alphabétique <https://sites.google.com/cloud.edu.pe.ca/le-traitement-alphabtique/accueil>

LA LECTURE

RAG 2 : Lire, comprendre et apprécier une variété de textes d'auteurs acadiens, francophones, canadiens et d'ailleurs.

Compétences transdisciplinaires : Pensée critique, développement personnel et cheminement de carrière

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1L1 Planifier la lecture de textes littéraires et d'usage courant selon l'intention et la tâche à réaliser.	2L1 Planifier la lecture de textes littéraires et d'usage courant selon l'intention et la tâche à réaliser.

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Choisir, avec soutien, des textes selon ses habiletés de lecteur, ses intérêts et ses besoins d'information.
- Se donner une intention de lecture, avec appui, en fonction de ses besoins et de ses intérêts, p. ex. pour le plaisir, pour s'informer, pour répondre à des questions, pour suivre une procédure.
- Sélectionner, avec incitations, un texte en fonction de son intention de lecture, p. ex. texte narratif, texte informatif, texte procédural, etc.
- Anticiper, avec incitations, le contenu, les personnages, l'environnement et l'histoire principale à partir des informations visibles et invisibles, p. ex. en survolant le texte, en consultant le titre, la couverture, les illustrations, les connaissances sur le sujet.

LA LECTURE

RAG 2 : Lire, comprendre et apprécier une variété de textes d'auteurs acadiens, francophones, canadiens et d'ailleurs.

Compétences transdisciplinaires : Communication, pensée critique

RAS

1 ^{re} année	2 ^e année
1L2 Lire divers textes littéraires et d'usage courant à l'aide des connaissances et des stratégies requises (réflexions littérales).	2L2 Lire divers textes littéraires et d'usage courant à l'aide des connaissances et des stratégies requises (réflexions littérales).

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Faire preuve de persévérance en lisant de manière soutenue tout au long de l'atelier de lecture.
- Surveiller sa lecture et s'auto-corriger, p. ex. reprendre la lecture d'un mot ou d'une phrase au besoin en faisant appel à ses connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes, et ensuite en vérifiant à l'aide du sens et de la structure.
- Lire à haute voix par syntagmes de trois ou quatre mots dans diverses situations.
- Ajuster sa lecture en changeant, au besoin, sa voix (p. ex. changer sa voix selon le personnage ou le contexte).
- Solutionner du vocabulaire de niveau 2, souvent expliqué par le contexte.
- Comprendre le sens des phrases de plus en plus complexes.
- Démontrer sa compréhension littérale en cherchant et en utilisant les informations du texte.
- Utiliser l'organisation du texte dans le but de mieux comprendre la lecture, p. ex. chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte tels que les éléments graphiques, les organisateurs textuels, les vignettes, etc.
- Faire un rappel du texte lu, p. ex. raconter en ordre logique les événements essentiels d'un texte littéraire, ou, identifier quelques informations pertinentes d'un texte d'usage courant.

Mise en contexte

Niveau de complexité du vocabulaire				
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Ce qui le caractérise	Ce sont les mots de base qui sont utilisés fréquemment dans la langue orale et que l'on retrouve également dans les livres.	Ce sont les mots que l'on entend parfois dans les conversations orales et qui reviennent souvent dans les livres, rendant ainsi le texte plus littéraire.	Ce sont les mots plus recherchés que l'on entend moins souvent dans les conversations orales et qu'on retrouve dans les livres, ayant une grande quantité de ce langage littéraire. On peut y retrouver du langage européen.	Ce sont les mots techniques que l'on entend moins souvent dans les conversations orales et qui sont associés souvent à un thème ou un sujet particulier.
Des exemples	beau, gros, dessiner, chaise, enfants, dit	splendide, gigantesque, tracer, fauteuil, bambins, réciter	majestueux, gargantuesque, esquisser, canapé, gosses, renchérir	larguer les amarres, moussaillon, trois-mâts, doris, bateau qui tangue

***Le niveau de difficulté du vocabulaire n'est pas le seul élément qui rendra le vocabulaire plus ou moins difficile. Parfois, le contexte fournit des indices pour deviner le sens du mot et d'autres fois, le contexte n'en fournit aucun.**

Source: Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage Continu de l'Île-du-Prince-Édouard, Caractéristiques de livre, septembre 2011

LA LECTURE

RAG 2 : Lire, comprendre et apprécier une variété de textes d'auteurs acadiens, francophones, canadiens et d'ailleurs.

Compétences transdisciplinaires : Communication, pensée critique

RAS:

1re année	2e année
1L3 Comprendre divers textes littéraires et d'usage courant à l'aide des connaissances et des stratégies requises (réflexions interprétatives).	2L3 Comprendre divers textes littéraires et d'usage courant à l'aide des connaissances et des stratégies requises (réflexions interprétatives).

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Faire des prédictions pendant la lecture en se servant des mots et des images.
- Inférer les sentiments des personnages dans un texte narratif.
- Inférer, avec incitations, le sens implicite du texte en utilisant les illustrations ainsi que les procédés littéraires telle que la taille de la police, l'onomatopée, la répétition, etc.
- Faire appel à ses connaissances antérieures afin d'interpréter le sens du texte.
- Découvrir des réponses à ses questions en lisant un texte pour faire grandir ses idées.
- Établir quelques liens, entre le texte lu et son vécu quotidien et dans le contexte d'une communauté francophone minoritaire.
- Soutenir ses réflexions avec des exemples du texte, avec incitations.
- Se bâtir, avec soutien, une compréhension éclairée et bien fondée de la diversité sociale et culturelle sous toutes ses formes à partir des textes lus en situation de lecture à voix haute ou de lecture partagée.

***Avec soutien** peut vouloir dire que cela se fait en situation de lecture partagée ou de lecture guidée.

Mise en contexte

Le suivant représente ce que nous attendons par la diversité sociale et culturelle sous toutes ses formes :

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.

LA LECTURE

RAG 2 : Lire, comprendre et apprécier une variété de textes d'auteurs acadiens, francophones, canadiens et d'ailleurs.

Compétences transdisciplinaires : Pensée critique

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1L4 Exprimer un jugement analytico-critique sur divers textes littéraires et d'usage courant.	2L4 Exprimer un jugement analytico-critique sur divers textes littéraires et d'usage courant.

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Identifier le genre du texte à partir des caractéristiques.
- Analyser, avec soutien, les éléments d'un texte et les procédés littéraires, p. ex. les descriptions qui permettent de créer des images, la mise en page des mots et des illustrations, la taille et la forme des caractères, etc.
- Comparer entre eux les éléments ainsi que les procédés littéraires présents dans les textes (par ex. textes d'un même auteur, d'une même collection, sur un même sujet)
- Faire appel à ses connaissances antérieures afin de réagir au texte.
- Comparer différents éléments de ses lectures, qui sont différents de son vécu.
- Émettre, avec soutien, des hypothèses sur l'intention de l'auteur, p. ex. informer, divertir, convaincre.
- Critiquer les choix de l'auteur et de l'illustrateur en justifiant son opinion, p. ex. les illustrations, le titre, la mise en page, etc.
- Exprimer ses sentiments et ses intérêts au sujet du contenu d'un texte, p. ex. des actions et caractéristiques des personnages, des illustrations, de la mise en page, de la qualité de l'information, des différents éléments culturels, etc.
- Exprimer son opinion au sujet des décisions et des actions des personnages avec incitations.
- Identifier un personnage qu'il considère mémorable et en donner une raison.
- Dire si un personnage ou un évènement est vraisemblable ou non en expliquant son raisonnement avec soutien.
- Soutenir ses réflexions avec des exemples tirés du texte, avec incitations.

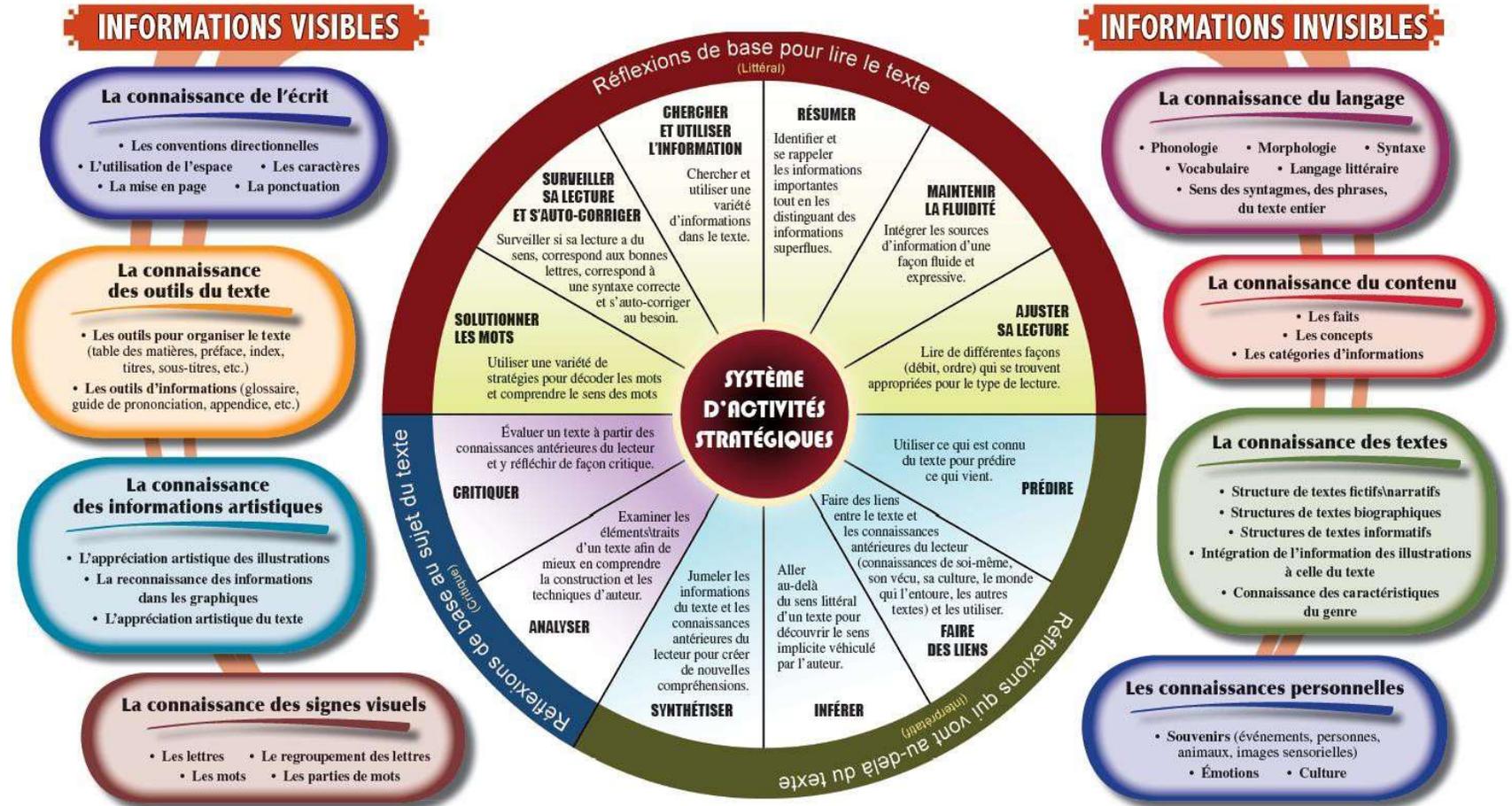
***Avec soutien** peut vouloir dire que cela se fait en situation de lecture partagée ou de lecture guidée.

Mise en contexte

Se référer au document: [Progression de l'apprentissage de la lecture de textes narratifs](#)

Processus de lecture

LE LECTEUR COMPREND LE TEXTE EN UTILISANT UN SYSTÈME D'ACTIVITÉS STRATÉGIQUES POUR FAIRE LE PONT ENTRE LES INFOS VISIBLES ET INVISIBLES



Ce processus s'active de façon synergique et simultanée. Ce processus doit être appliqué régulièrement à une variété et à une grande quantité de textes. Ce tableau fut créé à partir des écrits de Fountas et Pinnell.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Î.-P.-É. (Déc. 2010)

L'ÉCRITURE

RAG 3 : Créer des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes.

Compétences transdisciplinaires : Communication, pensée critique

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1E0 Appliquer ses connaissances de la correspondance phonème-graphème (traitement alphabétique pour encoder)	2E0 Appliquer ses connaissances de la correspondance phonème-graphème (traitement alphabétique pour encoder)

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Encoder des mots (jusqu'à trois syllabes) en segmentant les mots en syllabes.
- Encoder des mots (jusqu' trois syllabes) en utilisant les correspondances phonèmes-graphèmes.
- Utiliser la segmentation des phonèmes (étirer le mot) pour orthographier des mots moins fréquents.
- Reconnaître qu'un phonème peut être représenté par différents graphèmes.
- Reconnaître qu'un phonème peut être représenté par un groupe de graphèmes.
- Employer certains signes orthographiques en sachant qu'ils modifient la prononciation de certaines lettres dans des mots fréquents (accents aigus, graves, circonflexes)
- Orthographier une gamme de mots fréquents (orthographe régulière et irrégulière)
- Orthographier correctement les mots enseignés en se servant de ses compétences en traitement alphabétique (voir l'annexe de mots à orthographier)

L'ÉCRITURE

RAG 3 : Créer des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes.

Compétences transdisciplinaires : Pensée critique

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1E1 Planifier l'écriture de textes littéraires et d'usage courant.	2E1 Planifier l'écriture de textes littéraires et d'usage courant.

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Contribuer à l'élaboration de critères de réussite en fonction des genres à l'étude.
- Déterminer son intention de communication, son destinataire et son sujet dans diverses situations d'écriture.
- Préciser le genre de son texte.
- Utiliser des ressources et des outils pour stimuler ses idées p. ex. textes mentors, tableaux d'ancrage, listes d'idées, partenaires, continuum en écriture, images, dessins, etc.
- Organiser, avec incitations, ses idées en fonction de la structure du texte p. ex. raconter à l'oral, toucher chaque page vierge et raconter, faire des croquis pour se souvenir de la séquence de ses idées, se référer à un tableau d'ancrage, etc.
- Identifier, avec incitations, des liens possibles avec un référent culturel acadien et francophone pour son projet d'écriture (p. ex. à la suite d'une rencontre avec une personnalité francophone, ou de la participation à un évènement culturel, ou de l'écoute d'un texte portant sur des éléments culturels)
- Utiliser, avec soutien, des outils technologiques selon la tâche d'écriture tout au long du processus.

L'ÉCRITURE

RAG 3 : Créer des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes.

Compétences transdisciplinaires : Communication, créativité et innovation

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1E2 Rédiger des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes en tenant compte des traits d'écriture .	2E2 Rédiger des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes en tenant compte des traits d'écriture.

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Faire preuve de persévérance en écrivant de manière soutenue tout au long de l'atelier d'écriture.
- Rédiger son texte à partir de son plan et selon la situation d'écriture.
- Respecter son intention d'écriture.
- Commencer à porter attention à son destinataire.
- Développer une idée principale de base où le texte est facile à comprendre et où le message de l'auteur est clair (quoique l'élève peut parfois s'éloigner du sujet, créant ainsi une rupture de compréhension).
- Ajouter quelques détails qui appuient l'idée principale, p. ex. des descriptions des lieux, des personnages, du temps, etc.
- Enrichir son texte à l'aide de dessins, étiquettes, etc.
- Respecter la structure du texte.
 - Présenter généralement ses idées selon une séquence logique.
 - Incorporer quelques marqueurs de relation simples, qui peuvent ne pas être variés, mais qui contribuent à la cohérence des idées.
- Utiliser quelques procédés littéraires à l'aide de textes modèles, p. ex. mettre des mots en valeur, utiliser une mise en page qui fait ressortir certains éléments du texte, utiliser la ponctuation pour rendre son texte plus facile à lire, utiliser des comparaisons, des phrases jumelles ou de la répétition intentionnelle pour préciser ses idées, etc.
- Varier parfois, le choix des mots lors de la rédaction (quoiqu'il peut encore y avoir de la répétition occasionnellement)
 - Utiliser un vocabulaire de base pour exprimer ses idées

- Utiliser le verbe **être** et/ou **avoir** et aussi d'autres verbes.
- Écrire un texte qui se lit bien.
 - Tenter d'écrire quelques débuts de phrases variés.
 - Écrire des phrases simples complètes et bien structurées (quoique certaines structures peuvent être répétitives ou maladroites)
 - Tenter d'écrire quelques phrases plus complexes (quoiqu'elles prennent parfois une lecture attentive ou une deuxième lecture pour en tirer le sens)
- Rédiger des textes qui contiennent quelques éléments engageants, vivants et intéressants en laissant entrevoir son style et sa personnalité en tant qu'auteur, p. ex. ponctuation pour mettre l'accent sur certaines phrases, caractères de lettres variés en grosseur, en forme ou en couleur.
- Porter attention aux conventions linguistiques enseignées (quoiqu'il peut encore manquer de consistance)
- Former correctement ses lettres majuscules et minuscules en écriture script.
- Laisser des espaces entre les mots.
- Intégrer, lorsque possible, des référents culturels acadiens et francophones dans son texte.

L'ÉCRITURE

RAG 3 : Créer des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes.

Compétences transdisciplinaires : La pensée critique

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1E3 Améliorer la qualité de ses écrits à l'aide de diverses stratégies de révision et de correction en tenant compte des traits d'écriture .	2E3 Améliorer la qualité de ses écrits à l'aide de diverses stratégies de révision et de correction en tenant compte des traits d'écriture

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Réviser les traits/caractéristiques d'une bonne écriture: idées, structure du texte, choix de mots, fluidité des phrases, voix.
 - Ajouter, retirer ou modifier des parties ou des détails dans le but d'améliorer son texte, avec incitations
- Améliorer son texte en utilisant quelques procédés littéraires tirés de livres mentors ou modèles, avec incitations, p. ex. des descriptions qui permettent de créer des images, des éléments créant un suspense, des questions dirigées vers le lecteur, etc.
- Laisser des marques/preuves de révision dans son texte. *
- Utiliser, avec incitations, les outils de référence pour la révision et la correction de son texte, p. ex. listes de vérification, textes mentors, continuum en écriture, code d'autocorrection, tableaux d'ancrage, listes de mots, mur de sons, etc.
- Laisser des traces de correction. *

*Voir la mise en contexte

Mise en contexte

La révision et la correction

« C'est montrer aux élèves qu'ils ont du pouvoir sur leurs apprentissages. »

Source : Arpin, Martine, *Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire*

Qu'entend-on par des stratégies de révision et de correction?

Les processus de révision et de correction servent à améliorer l'efficacité de la communication. On peut ajouter ou supprimer des informations ou réorganiser ou adapter celles qui s'y trouvent déjà. Il ne faut surtout pas que les élèves effacent ce qu'ils avaient écrit, mais plutôt qu'ils rayent ce qu'ils souhaitent enlever de leur texte. C'est ainsi qu'ils peuvent laisser des preuves de révision et de correction qui permettront à l'enseignant de voir leur progrès.

Lors du processus de révision, on effectue des changements au contenu, à l'organisation et à la langue d'un texte afin de modifier la matière de la communication. On peut alors ajouter, enlever ou changer des informations. La révision doit principalement viser la création d'un message plus clair.

La correction vise plutôt à améliorer l'exactitude d'un texte. L'orthographe, la ponctuation, les majuscules, la syntaxe, la grammaire et ainsi de suite sont essentiels quand on veut créer un texte facile à lire et à comprendre.

Source : *Adapté de Nova Scotia Curriculum, Qu'entend-on par des stratégies de révision et de correction.*

L'ÉCRITURE

RAG 3 : Créer des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes.

Compétences transdisciplinaires : Communication

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1E4 Publier ses textes.	2E4 Publier ses textes.

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Choisir un format de mise en page et un mode de présentation selon la forme du discours, le type de texte et les destinataires, avec incitations p. ex. affiche, livre, diaporama informatisé, texte informatisé, etc.
- Présenter son texte final selon la mise en forme et le format de publication choisi.
- Intégrer des éléments visuels à ses textes, p. ex. des illustrations, des graphiques, etc.
- Remettre un texte propre et facile à lire, avec incitations.
- Éviter la répétition d'erreurs lors de la transcription au propre.
- Partager ses écrits avec d'autres.
- Célébrer ses succès avec ses pairs ou sa communauté.

L'ÉCRITURE

RAG 3 : Créer des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes.

Compétences transdisciplinaires : Pensée critique

RAS:

1 ^{re} année	2 ^e année
1E5 Analyser sa démarche d'écriture.	2E5 Analyser sa démarche d'écriture.

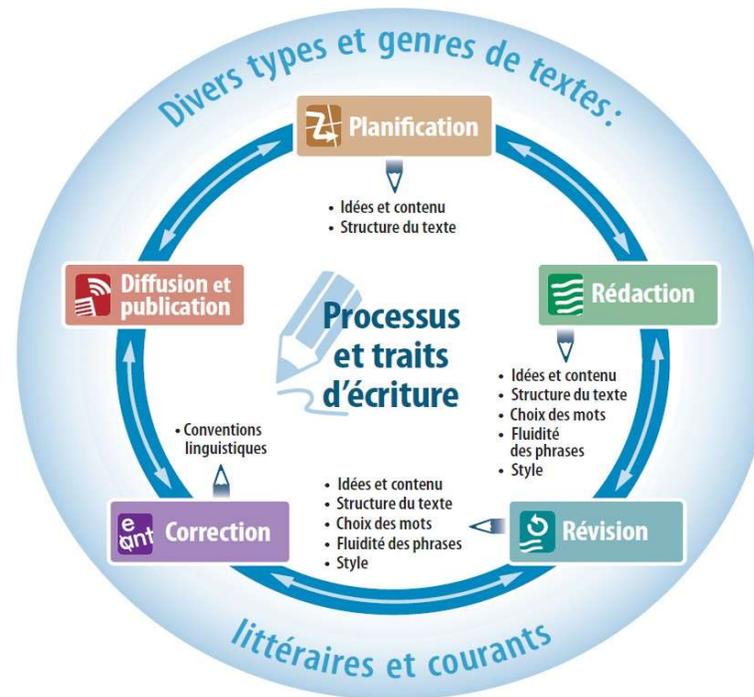
Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Analyser, avec soutien, ses choix et son application des stratégies dans la démarche du processus d'écriture.
- Évaluer sa tâche par rapport aux critères de réussite préétablis, avec incitations.
- Discuter de son apprentissage avec son enseignant.e dans le but d'améliorer ses futurs écrits.
- Sélectionner, avec soutien, parmi ses textes ceux qui démontrent son meilleur travail et justifier ses choix (portfolio).

Mise en contexte

Les composantes de l'écriture



Source: Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Nouveau-Brunswick, 2016.

La rédaction d'un texte n'est pas nécessairement linéaire; elle est plutôt un processus récursif pendant lequel on écrit, lit, discute, révisé, 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.

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.

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.

Conventions linguistiques 1re année-

Légende : E : Enseignement A : Enseignement et Acquisition en fin d'année ★ Consulter [le tableau des verbes](#)

La grammaire de la phrase	1re	2e
Les classes des mots		
• Le nom propre et le nom commun	E	A
• Le verbe	E	E
• L'adjectif		E
• Les pronoms personnels : je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles		E
• Les déterminants définis : le, la, l', les	E	A
• Les déterminants indéfinis : un, une, des	E	A
• Les déterminants contractés : au (à+le), aux (à+les), du (de+le), des (de+les)		E
• Les déterminants possessifs : mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses		E
Les groupes de mots		
• Groupe du nom (GN)	E	E
Les fonctions syntaxiques		
• Phrase de base	E	E
• Sujet (S)	E	E
• Prédicat	E	E
La ponctuation	1re	2e
• Majuscule en début de phrase et point à la fin	E	A
• Point d'interrogation	E	E

• Point d'exclamation	E	E
• Deux points + tiret pour rapporter un dialogue		E
• Deux points + guillemets pour rapporter les paroles d' <u>une seule personne</u>		E
• Points de suspension		E
• Virgule dans les énumérations	E	E
Les types de phrases		
• Phrase déclarative	E	E
• Phrase interrogative		E
• Phrase exclamative		E
Les manipulations syntaxiques		
• Addition		E
• Effacement		E
• Remplacement		E
Les accords en genre et en nombre		
	1re	2e
Les accords de genre		
• Mots dont l'accord est marqué à l'oral, sans écran, p. ex. la chatte	E	E
• Mots dont l'accord est marqué à l'oral, avec écran, p. ex. la petite chatte		E
• Mots non marqués à l'oral, mais marqués à l'écrit par l'ajout du "e", sans écran : l'amie		E
• c / che, p. ex. blanc, franc		E
• Les féminins irréguliers : long-longue, beau-belle, favori-favorite, jumeau-jumelle, nouveau-nouvelle, vieux-vieille, fou-folle, mou-molle, sec-sèche, doux-douce		E

Les accords en nombre		
<ul style="list-style-type: none"> Mots marqués à l'écrit par l'ajout du "s" ou du "x" au pluriel sans écran, p. ex. les plumes 	E	E
<ul style="list-style-type: none"> Mots qui se terminent en "s", "x" ou "z" donc, qui demeurent invariables 		E
<ul style="list-style-type: none"> Les pluriels irréguliers : oeil-yeux 		E
L'orthographe lexicale	1re	2e
<ul style="list-style-type: none"> Les correspondances phonèmes-graphèmes à l'étude 	E	E
<ul style="list-style-type: none"> Les homophones : on/ont 		E
<ul style="list-style-type: none"> Les homophones : son/sont 		E
<ul style="list-style-type: none"> Les homophones : a/à/as 		E
La conjugaison	1re	2e
<ul style="list-style-type: none"> Les verbes avoir, être et aimer à l'infinitif et au présent de l'indicatif 	E	A
<ul style="list-style-type: none"> Les verbes avoir, être et aimer à l'imparfait et au passé composé 		E
La grammaire du texte	1re	2e
<ul style="list-style-type: none"> Titre 	E	A
<ul style="list-style-type: none"> Sous-titres 		E
<ul style="list-style-type: none"> Introduction, développement, conclusion 		E
<ul style="list-style-type: none"> Présence de mots substitués : pronoms, autres noms, groupe du nom, expressions 		E
<ul style="list-style-type: none"> Présence de marqueurs de relation : et, puis, parce que, mais, après 	E	E
<ul style="list-style-type: none"> Progression des événements selon l'ordre chronologique 	E	E

★ Revenir, au besoin, sur les conventions linguistiques vues dans les autres niveaux.

Échafaudage des conventions linguistiques

La phrase	
Prise de conscience	<ul style="list-style-type: none"> - Le concept de la phrase de base <ul style="list-style-type: none"> ○ Les constituants obligatoires (Sujet + prédicat) ○ L'ordre de ses constituants obligatoires (Sujet + prédicat)
Appropriation des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - L'identification des constituants de la phrase de base <ul style="list-style-type: none"> ○ Les caractéristiques sémantiques des constituants obligatoires (De qui ou de quoi parle-t-on? Qu'est-ce qu'on en dit?)
Application des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Les types et formes de phrases <ul style="list-style-type: none"> ○ La phrase déclarative (phrase de base) - Les espaces entre les mots - Les limites de la phrase graphique <ul style="list-style-type: none"> ○ La majuscule au début et le point à la fin ○
Les fonctions syntaxiques	
Prise de conscience	<ul style="list-style-type: none"> - Le concept du sujet <ul style="list-style-type: none"> ○ dans des constructions syntaxiques les plus usuelles (la phrase de base). De qui ou de quoi parle-t-on? - Le concept du prédicat <ul style="list-style-type: none"> ○ dans des constructions syntaxiques les plus usuelles (la phrase de base). Qu'est-ce qu'on en dit?

Appropriation des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - L'identification du sujet par moyen de questionnement <ul style="list-style-type: none"> ○ De qui ou de quoi parle-t-on? - Identification du prédicat par l'aide du questionnement <ul style="list-style-type: none"> ○ Que fait? Qu'est-ce qu'on en dit?
Application des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire des phrases de base contenant : <ul style="list-style-type: none"> ○ Un sujet ○ Un prédicat
Les groupes de mots	
Prise de conscience	<ul style="list-style-type: none"> - Le concept du groupe du nom <ul style="list-style-type: none"> ○ Déterminant + nom ex. Le cheval, une balle, les tables
Appropriation des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Identification du groupe du nom <ul style="list-style-type: none"> ○ Déterminant + nom ex. <u>Le cheval</u> galope.
Application des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire des phrases de base contenant <ul style="list-style-type: none"> ○ Des groupes du nom – Déterminant + nom
Les classes de mots	
Prise de conscience	<ul style="list-style-type: none"> - Le concept du nom propre et du nom commun - Le concept du déterminant - Le concept du verbe
Appropriation des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Identification du nom propre et du nom commun - Identification du déterminant <ul style="list-style-type: none"> ○ Les déterminants définis (le, la, l', les) ○ Les déterminants indéfinis (un, une, des)
Application des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire des phrases de base contenant <ul style="list-style-type: none"> ○ Des noms accompagnés de déterminants ○ Les verbes : avoir, être, aimer(er) au présent de l'indicatif

Le système des accords	
Prise de conscience	<p>Les accords</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le concept de l'accord en genre des noms dont l'accord est marqué à l'oral sans écran ex. la chatte - Le concept de l'accord en nombre des noms dont l'accord est marqué par l'ajout du s ou du x au pluriel sans écran - Le concept de l'accord des verbes : avoir, être, aimer (er) à l'infinitif et au présent de l'indicatif
Appropriation des connaissances	<p>Les accords dans la phrase de base</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification du genre des noms dont l'accord est marqué à l'oral sans écran - Identification du nombre des noms dont l'accord est marqué par l'ajout du s ou du x au pluriel sans écran - L'identification des verbes : avoir, être, aimer(er) à l'infinitif - Le lien entre le sujet et l'accord des verbes avoir, être, aimer(er) au présent de l'indicatif -
Application des connaissances	<p>Les accords dans la phrase de base</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accorder en genre les noms dont l'accord est marqué à l'oral sans écran - Accorder en nombre les noms dont l'accord est marqué par l'ajout du s ou du x au pluriel sans écran - Accorder les verbes : avoir, être, aimer(er) au présent de l'indicatif
La ponctuation	
Prise de conscience	<p>La majuscule et le point</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le rôle de la majuscule et du point pour délimiter la phrase
Appropriation des connaissances	<p>La majuscule et le point</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'identification du début et de la fin d'une phrase
Application des connaissances	<p>La majuscule et le point</p> <ul style="list-style-type: none"> - Employer la majuscule au début de la phrase - Employer le point à la fin de la phrase

*** Quoique l'élève de 1^{re} année soit en mesure d'arriver à l'étape d'application des connaissances, il n'est pas attendu qu'il fasse une analyse consciente des notions ci-dessus sans incitations.**

Tableau des verbes à l'étude de la 1^{re} à la 6^e année

Infinitif	Indicatif présent	Indicatif imparfait	Indicatif passé	Indicatif futur simple	Indicatif Impératif	Indicatif conditionnel
avoir	1	2	2	3	4	6
être	1	2	2	3	4	6
aimer (er)	1	2	2	3	4	6
aller	3	3	3	3	4	6
faire	3	3	3	3	4	6
dire	3	3	3	3	4	6
finir (ir)	4	4	4	4	4	6
croire	4	4	4	4	4	6
voir	4	4	4	4	4	6
vouloir / pouvoir	5	5	5	5	5	6
mettre	5	5	5	5	5	6
lire (re)	5	5	5	5	5	6
prendre (dre)	6	6	6	6	6	6
venir	6	6	6	6	6	6
partir	6	6	6	6	6	6

Bibliographie

Calkins, L. 2018. *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques : 8 à 12 ans*. Montréal : Chenelière. Calkins, L. 2020.

L'atelier de lecture, fondements et pratiques : 8 à 12 ans. Montréal : Chenelière.

Calkins, L. & Ehrenworth, M. 2016. *Comment former des auteurs extraordinaires : les décisions à prendre par les décideurs pour rehausser la qualité de l'écriture dans toute une école ou tout un district* (traduction). *The reading teacher*, Vol. 70, No. 1, July/August 2016.

Davies, A. 2008. *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation.

Dumais, C. 2014. *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Éducation et Enseignement supérieur, Manitoba, 2016, *La langue au cœur du programme d'immersion française : Une approche intégrée dans la pédagogie immersive*.

Fountas, I. & G. Pinnell. 2006. *Teaching for Comprehending and Fluency*. Portsmouth : Heinemann.

Fountas, I. & G. Pinnell. 2016. *The Fountas & Pinnell Literacy Continuum, Expanded Edition A Tool for Assessment, Planning, and Teaching, PreK-8*. Portsmouth : Heinemann.

Giasson, J. 2003. *La lecture, de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin. Giasson, J. 2011.

La lecture : apprentissage et difficultés. Boucherville : Gaëtan Morin. Glover, M. & M.A. Berry. 2012.

Projecting Possibilities for Writers. Portsmouth : Heinemann.

Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers : Maximizing impact on learning*. New York : Routledge.

Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.

Lyster, R. *Vers une approche intégrée en immersion*, Les Éditions CEC, Anjou, Québec, 2016.

Ministère de l'éducation et de l'apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard. (2016). Français langue première. Programme d'études 7e année. Charlottetown : Ministère de l'éducation et de l'apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard.

Ministère de l'éducation et de l'apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard. (2018). Français immersion. Programme d'études 6e année.

Charlottetown : Ministère de l'éducation et de l'apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard.

Ministère de l'éducation et de l'apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard, (2022) (non publiée). *Progression des compétences langagières à l'oral en contexte minoritaire en situation spontanée et préparée de la maternelle à la 12e année*. Charlottetown : Ministère de l'éducation et de l'apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard.

Ministère de l'éducation et de l'apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard, (2020) (non publié). *Progression de l'apprentissage de la lecture de textes narratifs*. Adapté de : *Narrative Reading Learning Progression, 2015 by Lucy Calkins and Colleagues from the Teachers College Reading and Writing Project from Units of Study for Teaching Reading (Heinemann: Portsmouth, NH)*. et modifiée pour s'aligner au programme d'études de français de l'Île-du-Prince-Édouard.

Serravallo. J. *Le Grand livre des stratégies de lecture : 256 stratégies pour les élèves de 5 à 12 ans*. (2018). Montréal : Chenelière. Serravallo. J.

Le Grand livre des stratégies d'écriture : 256 stratégies pour les élèves de 5 à 12 ans. (2019). Montréal : Chenelière.

Nota : Nous avons limité notre bibliographie à ces quelques titres. Il est à noter que tous les ouvrages des auteurs nommés ci-dessus et bien d'autres encore, influencent nos croyances et nos pratiques tels que : Carl Anderson, Nancy Atwell, Lucy Calkins, Marie Clay, Christian Dumais, Irene Fountas, Donald Graves, Peter Johnston, Donalyn Miller, Yves Nadon, Gay Su Pinnell, Regie Routman, Sharon Taberski.

Annexes

Structures fautives en milieu minoritaire

Structure fautive	Forme correcte
Choix de prépositions	
en ou dans Charlottetown	à Charlottetown
jouer à hockey	jouer au hockey
aller sur Mémé	aller chez Mémé
Je cherche pour ...	Je cherche...
J'attends pour ...	J'attends...
Je suis sur le téléphone.	Je suis au téléphone.
Je vais sur l'autobus.	Je vais dans l'autobus.
Sur samedi j'ai...	Samedi, j'ai...
sur le 23 avril	le 23 avril
Je vais sur un voyage.	Je vais en voyage.
Je travaille sur l'ordinateur.	Je travaille à l'ordinateur.
Qu'est-ce que c'est pour ?	À quoi ça sert?
J'ai vu ... sur la télévision.	J'ai vu ... à la télévision.
Nous sommes dans avril	Nous sommes en avril
Choix de déterminants	
Je ne veux pas des biscuits.	Je ne veux pas de biscuits.

Choix de pronoms	
l'ami que je mange avec	l'ami avec lequel (qui) je mange
Zeus m'a dit	Ils m'ont dit
C'est mon .	C'est le mien .
Mon maman	Ma maman
Je te l'aime.	Je t' aime.
J'aime toi .	Je t' aime.
J'aime lui .	Je l' aime.
Moi peux....	Je peux...
Je peux aider toi .	Je peux t' aider.
Il dérange moi .	Il me dérange.
C'est l'un / lui à Paul.	C'est celui de Paul.
Je l' a montré...	Je lui ai montré...
Choix de verbes	
Je suis fini.	J' ai fini.
Je suis sept ans.	J' ai sept ans.
Je suis peur/soif/faim/froid/chaud.	J' ai peur/soif/faim/froid/chaud.
Je sais elle.	Je la connais .
Ça regarde comme...	Ça ressemble à...
j' ai a...	j' ai ...
je besoin ...	j' ai besoin...
Ça pleut .	Il pleut .
J'ai allé ...	Je suis allé ...
Il regarde content/autre adjectif.	Il semble content/autre adjectif.

Ma sœur a tourné cinq ans.	Ma sœur a eu cinq ans.
Fais sûr de...	Assure-toi de...
Est-ce que je peux va ...	Est-ce que je peux aller ...
Je va ...	Je vais ...
Est-ce que je peux vas y ...	Est-ce que je peux aller ...
J' ai fatigué/prêt.	Je suis fatigué/prêt.
Elle a me ...	Elle m'a ...
J' ai lit ...	J' ai lu ...
Je parte .	Je pars .
Il a mouru .	Il est mort .
Tu regardes beau.	Tu es beau.
Il a frappé moi .	Il m'a frappé.
Il a chaud.	Il fait chaud.
Je faut ...	Je dois ...
La position de l'adjectif	
le rouge camion	le camion rouge
La négation	
moi ni	moi non plus
Le choix de vocabulaire	
la balle de basketball	le ballon de basketball
un jeu de hockey	une partie de hockey
Quel est le temps ?	Quelle heure est-il?

Je regarde pour...	Je cherche...
Ses cheveux sont rouges .	Ses cheveux sont roux .
Il est le plus bon .	Il est le meilleur .
C'est plus bon .	C'est mieux .
un tournoi de hockey	un tournoi de hockey
Il a passé moi.	Il est passé devant moi.
J'ai un cent dollars	J'ai cent dollars.
Ça travaille .	Ça fonctionne .
Il a mordu .	Il est mort .
Structures de phrases	
Ma fête c'est le septembre 13.	Ma fête c'est le 13 septembre.
Je suis allé à Max's maison.	Je suis allé à la maison de Max.

Continuum du lecteur

Lecteur en émergence	Lecteur débutant	Lecteur en transition	Lecteur en voie d'autonomie	Lecteur avancé
<ul style="list-style-type: none"> - Devient conscient de l'écrit - Lit à haute voix, mot à mot - Fait appel au sens de l'histoire et au langage pour solutionner des textes simples - Reconnaît le nom et le son de quelques lettres - Fait appel aux informations dans les illustrations - Remarque et utilise les espaces entre les mots - Reconnaît quelques mots usuels - Lit de gauche à droite - Reconnaît quelques correspondances graphèmes- phonèmes 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaît la plupart des lettres de l'alphabet et plusieurs associations phonèmes- graphèmes - Fait appel au sens de l'histoire, au langage, à la grapho- phonétique pour solutionner les textes - Lit à haute voix et commence à lire silencieusement - Lit les textes faciles avec fluidité, sans pointer, et respecte la ponctuation - Reconnaît la plupart des mots usuels - Surveille sa lecture et s'assure que ce qu'il lit a du sens, sonne bien à l'oreille et représente les lettres écrites; effectue le croisement d'indices 	<ul style="list-style-type: none"> - Possède une grande banque de mots reconnus automatiquement et plusieurs stratégies pour déchiffrer les nouveaux mots - Utilise toutes les sources d'informations (sens, structure, visuel) pour comprendre les textes - Remarque les illustrations; comprend et interprète celles contenues dans les textes informatifs - Sait comment lire différents genres littéraires, les comprend, les interprète et en parle - Lit avec fluidité, expression et fait des liaisons - Lit souvent silencieusement, mais peut parfois avoir recours à la lecture à haute voix 	<ul style="list-style-type: none"> - Lit silencieusement la plupart du temps - Utilise tous les indices de manière flexible et unifiée - Lit des textes volumineux dont la lecture s'étend sur plusieurs jours - Interprète et comprend les illustrations dans les textes informatifs - Solutionne les mots nouveaux ou polysyllabiques de manière flexible et rapide - Développe ses goûts littéraires et ses intérêts pour des sujets ou des auteurs particuliers - Lit activement en établissant des liens entre le texte lu et ses connaissances antérieures sur... <ul style="list-style-type: none"> - lui-même - les autres textes/auteurs - sa culture - le monde qui l'entoure 	<ul style="list-style-type: none"> - Lit silencieusement la plupart du temps - Utilise une variété de stratégies pour solutionner les mots : analogies, morphologie, etc. - Enrichit son vocabulaire par la lecture et utilise la lecture pour apprendre des concepts nouveaux - Continue de développer ses goûts littéraires et ses intérêts pour des sujets ou des auteurs particuliers - Continue de lire activement en établissant des liens entre le texte lu et ses connaissances antérieures sur... <ul style="list-style-type: none"> - lui-même - les autres textes/auteurs - sa culture - le monde qui l'entoure - Remarque les stratégies utilisées par les auteurs et tente de les imiter - Va constamment au-delà du texte

Échelles d'appréciation en lecture

*Cette échelle s'adapte à tous les niveaux de livres de F à R et peut donner un bon portrait du degré d'atteinte des compétences de fluidité et de compréhension chez le lecteur

Fluidité en lecture

Élève :

Date :

	1 À développer	2 En voie de développement	3 Bien	4 Très bien
Regroupement des mots	Lit mot à mot et fait souvent de longues pauses	Lit généralement mot à mot et parfois par syntagmes de 2 mots	Lit généralement par syntagmes de 3 à 4 mots	Lit généralement (de façon continue) par syntagmes assez longs et porteurs de sens
Ponctuation	Est très peu conscient de la ponctuation	Démontre une certaine conscience de la ponctuation	Porte une attention à la ponctuation	Porte une attention complète à la ponctuation
Expression	Lit sans expression	Lit avec un peu d'expression	Lit avec aisance d'expression	Lit avec expression et intonation appropriées

Compréhension du texte

	1 À développer	2 En voie de développement	3 Bien	4 Très bien
Prédictions	Les prédictions sont illogiques et n'ont aucun lien avec le texte	Une ou quelques prédictions sont logiques et en lien avec le texte.	Plusieurs prédictions sont logiques et en lien avec le texte.	Plusieurs sont pertinentes et en lien direct avec le texte.
Rappel	Le rappel comprend que très peu d'idées/de faits	Le rappel comprend un certain nombre d'idées principales/de faits principaux et un nombre restreint de détails complémentaires	Le rappel comprend la plupart des idées principales/de faits principaux et un certain nombre de détails complémentaires	Le rappel comprend toutes ou presque toutes les idées principales/les faits principaux et un grand nombre de détails complémentaires

Réponses aux questions (compréhension)	Les réponses de l'élève comprennent peu d'informations provenant du texte et/ou fournissent une mauvaise interprétation de l'information	Les réponses de l'élève comprennent parfois de l'information provenant du texte et fournissent parfois une mauvaise interprétation de l'information	Les réponses de l'élève comprennent de l'information provenant du texte et fournissent une réponse aux questions	Les réponses de l'élève comprennent de l'information provenant du texte et fournissent une réponse complète aux questions
Appréciation globale	Les commentaires sont peu nombreux et ne démontrent qu'un minimum de compréhension	Les commentaires de l'élève sont parfois incohérents mais font preuve d'une compréhension de base	Les commentaires de l'élève sont clairs et précis et, quant aux textes narratifs, respectent en gros la séquence des événements	Tous les commentaires de l'élève sont clairs et précis et, quant aux textes narratifs, respectent aussi la séquence des événements

Continuum du scripteur

Émergence	Débutant	Transition	En voie d'autonomie	Avancé
<ul style="list-style-type: none"> - Comprend que le message oral peut être écrit - Communique un message par ses dessins - Étiquette ses dessins - Établit un lien entre ses dessins et ses écrits (commence à écrire un message relié au dessin) - Écrit au sujet de ce qu'il connaît - Écrit comme il parle avec un vocabulaire familier - Écrit de gauche à droite, de haut en bas - Écrit plusieurs mots « phonétiquement » (orthographe approchée, noms des lettres, sons du début et de la fin, etc.) - Écrit les lettres de l'alphabet avec une exactitude croissante - Écrit quelques mots simples correctement - Utilise parfois des espaces entre les mots ou les pseudo-mots - Se souvient des messages qu'il a écrits 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalise pour qui et pour quoi il écrit - Commence à stimuler ses idées à l'aide de différents moyens (discussions, remue-méninges, notes, toiles) - Écrit au sujet des thèmes familiers - Commence à remarquer les techniques (mots, expressions, idées) des auteurs et à les imiter dans ses écrits - Écrit des textes avec début-milieu-fin ou une séquence logique - Exprime ses idées en phrases complètes - Est conscient des majuscules et du point - Se souvient de son message pendant qu'il épelle les mots - Écrit de 100 à 200 mots usuels correctement et avec aisance - Étire les mots, écoute les sons et les représente à l'écrit pour orthographier les mots inconnus - Relit ses dessins et ses textes pour créer un texte qui a du sens (commence à réviser et à corriger) - Forme ses lettres correctement en écriture script - Dispose l'information pour en faciliter la compréhension par le lecteur 	<ul style="list-style-type: none"> - Réfléchit à son intention, à son destinataire et au genre de texte avant d'écrire - Élargit son éventail de stratégies et d'outils pour capter et organiser ses idées (ex. : carnet de l'auteur) - Écrit différents types de textes simples - Continue de s'inspirer des auteurs afin d'incorporer les nouvelles idées dans ses écrits - Travaille sur un écrit pendant plusieurs jours afin de créer des textes plus longs et plus complexes - Varie la structure et la longueur des phrases - Appuie ses idées avec des faits, des détails, des exemples et des explications - Fait des choix de mots réfléchis (verbes puissants, mots évocateurs, etc.) - Produit des écrits qui révèlent sa personnalité - Utilise les principaux signes de ponctuation - Démontre l'habileté à penser tout en encodant le langage écrit - Écrit plus de 500 mots usuels correctement et avec aisance - Utilise une gamme de stratégies flexibles pour épeler les mots (découper en syllabes, régularités orthographiques, etc.) - Révise et corrige ses écrits en fonction des traits d'écriture enseignés - Utilise quelques outils de référence pour varier et orthographier ses mots 	<ul style="list-style-type: none"> - Planifie des situations de communication de plus en plus complexes (destinataire, intention et type de texte) - Approfondit sa compétence dans l'écriture de textes narratif et informatif - Commence à organiser son texte en paragraphes - Possède plusieurs des techniques d'auteurs pour améliorer ses écrits - Utilise ce qu'il connaît en lecture pour enrichir ses écrits - Développe un sujet et prolonge son texte sur plusieurs pages - Continue de développer sa « voix » d'auteur pour capter l'attention du lecteur - S'approprie des moyens pour élargir son vocabulaire écrit - Utilise toute la gamme des signes de ponctuation - Écrit la plupart des mots rapidement et correctement - Relit pour trouver ses propres erreurs, reconnaît les parties correctes des mots et utilise les informations et des principes orthographiques pour corriger les mots - Utilise des tables de matières, glossaires et bibliographie pour encadrer ses écrits 	<ul style="list-style-type: none"> - Au stade de planification, fait des choix de plus en plus judicieux au niveau de ses techniques d'auteur pour créer l'impact voulu - Écrit pour diverses fonctions : raconter (narratif), informer (informatif), s'exprimer (poétique), jouer (ludique), etc. - Présente plusieurs informations appropriées par rapport au sujet, au type de texte et au destinataire - Peut traiter une vaste étendue de sujets - Remarque plusieurs aspects des techniques d'auteurs et tente de les appliquer dans ses écrits - Possède un large répertoire au niveau du langage oral et réceptif et l'intègre dans ses écrits - Écrit la plupart des mots rapidement et correctement - Utilise les dictionnaires, les correcteurs, les référentiels, etc. - Peut analyser et critiquer ses écrits et celui des autres - Comprend l'importance d'un texte bien corrigé pour le destinataire - Utilise un soutien visuel de plus en plus complexe à l'aide de la technologie (graphiques, tableaux, légendes, etc.)

Échelle d'appréciation en écriture formative ou sommative pour la salle de classe

Six traits d'écriture (1^{re} année FLP)
Révision 2024



Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-
du-Prince-Édouard janvier 2024

Trait	1	2	3	4
<p>Idées et contenu L'auteur a un message principal à nous transmettre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujet • Clarté du message • Détails 	<p>Le sujet est identifiable avec beaucoup d'efforts.</p> <p>L'auteur tente d'écrire un message qui ne peut être compris que si l'auteur le raconte oralement.</p> <p>Absence de détails *Le texte est trop court pour qu'on puisse identifier les habiletés de l'auteur à écrire un message clair et précis.</p>	<p>L'auteur s'éloigne souvent du sujet ou de la tâche demandée ou le sujet n'est pas clair.</p> <p>Certains éléments du message font que le lecteur peut arriver à le comprendre avec beaucoup d'efforts.</p> <p>L'auteur donne peu de détails ou des détails qui ne sont pas nécessairement en lien avec le sujet. *Parfois, le texte pourrait être trop court pour qu'on puisse identifier les habiletés de l'auteur à écrire un message clair et précis.</p>	<p>L'auteur se concentre principalement sur le sujet choisi ou sur la tâche demandée, mais il se peut qu'il s'éloigne occasionnellement de son sujet.</p> <p>Le message est assez clair. (Développement de base) Pourrait ressembler à une liste.</p> <p>L'auteur donne quelques détails dont la plupart sont pertinents (en lien avec le sujet).</p>	<p>L'auteur demeure toujours concentré sur le sujet ou sur la tâche demandée.</p> <p>Le message est clair et intéressant. Le sujet est développé.</p> <p>L'auteur donne plusieurs détails pertinents.</p>

1 = Le texte ne répond pas aux attentes
attentes

2 = Le texte répond partiellement aux attentes

3 = Le texte répond aux attentes

4 = Le texte dépasse les

Trait	1	2	3	4
<p>Structure</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduction • Ordre logique dans les idées • Transitions • Conclusion 	<p>Quelques idées sont présentes mais n'ont pas de lien évident entre elles.</p>	<p>Quelques idées semblables sont regroupées.</p> <p>L'auteur utilise peu de marqueurs de relation ou toujours le même marqueur de relation.</p>	<p>Le sujet est identifié (peut être en forme de titre ou dès la première phrase du texte).</p> <p>L'auteur présente ses idées la plupart du temps en ordre logique.</p> <p>L'auteur utilise quelques marqueurs de relation simples (ex. : et, aussi, comme, si) et il se peut que certains soient répétitifs et peu efficaces.</p> <p>*Il est possible qu'il n'y ait aucun marqueur de relation, mais les phrases sont tout de même enchaînées de façon cohérente.</p>	<p>Un début d'introduction est apparente.</p> <p>Le texte est écrit d'une façon logique tout au long et est facile à suivre.</p> <p>Les marqueurs de relation ne sont pas nécessairement variés, mais ils contribuent à la cohérence des idées.</p> <p>*Il est possible qu'il n'y ait aucun marqueur de relation, mais les phrases sont tout de même enchaînées de façon cohérente.</p> <p>Un début de conclusion peut encore être abrupte.</p>

1 = Le texte ne répond pas aux attentes
attentes

2 = Le texte répond partiellement aux attentes

3 = Le texte répond aux attentes

4 = Le texte dépasse les

Traits	1	2	3	4
<p>Choix des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> Précision du vocabulaire Choix des verbes 	<p>Écrit quelques mots et on peut retrouver des mots en anglais.</p> <p>L'auteur utilise presque toujours le même verbe ou n'utilise pas de verbes.</p>	<p>L'auteur utilise un vocabulaire de base limité.</p> <p>L'auteur utilise les verbes avoir et/ou être et parfois d'autres verbes, quoiqu'il y a souvent de la répétition.</p>	<p>L'auteur utilise une variété de mots courants.</p> <p>L'auteur peut avoir utilisé le verbe avoir et/ou être, et aussi d'autres verbes. Il peut encore y avoir de la répétition.</p>	<p>L'auteur utilise des mots descriptifs qui embellissent le texte et qui rendent la lecture plus attrayante (plaisante).</p> <p>Utilise plusieurs verbes variés pour rendre le texte vivant.</p>

**** Les textes qui contiennent majoritairement des mots en anglais sont du niveau 1.

1 = Le texte ne répond pas aux attentes attendues

2 = Le texte répond partiellement aux attentes

3 = Le texte répond aux attentes

4 = Le texte dépasse les attentes

Trait	1	2	3	4
Fluidité des phrases				
<ul style="list-style-type: none"> Débuts de phrase 	Parfois l'auteur n'écrit que des groupes de mots sans début de phrase. Lorsqu'il tente d'écrire des phrases les débuts sont répétitifs.	L'auteur utilise des débuts de phrases qui se répètent fréquemment (ex. : j'aime, j'aime).	L'auteur utilise quelques débuts de phrase variés.	Comprend des phrases avec des débuts variés.
<ul style="list-style-type: none"> Complexité des phrases 	L'auteur tente de rédiger des groupes de mots (syntagmes) ou des phrases simples.	L'auteur rédige des phrases simples.	L'auteur rédige des phrases simples. Il tente d'écrire quelques phrases plus complexes, quoique certaines peuvent être trop longues ou maladroites.	L'auteur rédige des phrases qui varient dans la complexité.
<ul style="list-style-type: none"> Structure des phrases 	L'auteur écrit des phrases dont les structures fautives nuisent au sens.	L'auteur tente d'écrire des phrases simples qui peuvent être complètes, mais qui sont souvent mal structurées. La structure peut parfois nuire au sens du texte.	La plupart des phrases simples sont complètes et bien structurées. Il faut parfois relire les autres phrases pour en saisir le sens.	Les phrases simples sont complètes et bien structurées. On retrouve quelques phrases plus complexes, mais qui peuvent être mal structurées. On peut comprendre le sens du texte.

**** S' il le faut, on ajoute ou on enlève la ponctuation (, . ! ?) avant d'évaluer la fluidité.

1 = Le texte ne répond pas aux attentes
les attentes

2 = Le texte répond partiellement aux attentes

3 = Le texte répond aux attentes

4 = Le texte dépasse

Trait	1	2	3	4
Voix				
☐ Intérêt pour le destinataire		L'auteur est surtout concentré sur les mécanismes nécessaires pour écrire son texte sans tenir compte de son destinataire.	L'auteur commence à démontrer une certaine connaissance du public cible en fonction du but du texte.	L'auteur prend en considération son destinataire. Le texte évoque des émotions chez le lecteur.
Intérêt pour le sujet	L'auteur peut montrer son enthousiasme lorsqu'il parle de son sujet.	Le texte commence à démontrer que l'auteur a un intérêt pour le sujet.	L'auteur affiche quelques connaissances de base sur le sujet ou un intérêt pour celui-ci.	Le texte démontre que l'auteur a de l'intérêt et connaît son sujet.
Style et personnalité de l'auteur ☐	L'auteur n'a pas encore développé sa voix à l'écrit mais peut parfois la montrer lorsqu'il lit son texte.	L'auteur peut occasionnellement copier des traits de style d'un texte modèle avec incitations	L'auteur laisse entrevoir un style ou des sentiments personnels (ex.: ponctuation ou lettres en gras et phylactères). *Le texte commence à être un peu plus vivant et intéressant.	Le texte reflète de plus en plus le style et la personnalité de l'auteur. *Le texte est de plus en plus vivant et intéressant.

1 = Le texte ne répond pas aux attentes les attentes

2 = Le texte répond partiellement aux attentes

3 = Le texte répond aux attentes

4 = Le texte dépasse

Trait	1	2	3	4
<p>Conventions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les accords en nombre • Les accords en genre • Les homophones • L'accord et le choix des verbes • La grammaire de la phrase • L'orthographe lexicale des mots de la première année • La ponctuation <p>** Seuls les éléments au programme sont à évaluer.</p> <p>** On devrait prendre en considération la proportion des erreurs par rapport à la longueur et à la complexité du texte.</p>	<p>L'auteur démontre une application très limitée des conventions enseignées. Les nombreuses erreurs obscurcissent le sens du texte. L'auteur utilise le point et la majuscule au hasard.</p> <p>L'auteur démontre une connaissance très limitée de l'orthographe conventionnelle des mots enseignés</p> <p>Lorsque l'auteur écrit des mots inconnus, il démontre une connaissance limitée de la correspondance phonème-graphème.</p>	<p>L'auteur tente d'utiliser quelques conventions enseignées, mais en démontre une application limitée. Les nombreuses erreurs nuisent à la lecture. L'auteur utilise parfois le point et la majuscule pour délimiter la phrase.</p> <p>L'auteur écrit en orthographe conventionnelle quelques mots enseignés.</p> <p>Lorsque l'auteur écrit des mots inconnus, il omet certains phonèmes.</p>	<p>L'auteur commence à utiliser les conventions enseignées mais leur application manque de consistance. Les erreurs nuisent peu à la compréhension. Il utilise souvent la majuscule et le point dans des phrases.</p> <p>L'auteur écrit en orthographe conventionnelle la plupart des mots enseignés.</p> <p>Lorsque l'auteur écrit des mots inconnus, il a souvent une bonne correspondance phonème-graphème.</p>	<p>L'auteur démontre une bonne maîtrise des conventions enseignées. Les erreurs sont peu nombreuses et ne nuisent pas à la compréhension. L'auteur utilise correctement, la plupart du temps, la majuscule et le point.</p> <p>L'auteur écrit en orthographe conventionnelle les mots enseignés.</p> <p>Lorsque l'auteur écrit des mots inconnus, il a une excellente correspondance phonème-graphème.</p>

<p>Habiletés manuelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calligraphie • Espace entre les lettres et les mots 	<p>L'auteur a tellement de difficulté avec la formation des lettres en script qu'il est très difficile de lire le texte.</p> <p>L'auteur a enchaîné les mots tous ensemble sans laisser d'espaces.</p>	<p>L'auteur a beaucoup de difficulté avec la formation des lettres en script, mais le texte est quand même discernable.</p> <p>L'auteur a enchaîné beaucoup de mots ensemble sans laisser d'espaces ou en laissant très peu.</p>	<p>L'auteur forme correctement la plupart des lettres majuscules et minuscules en script. La lecture du texte est facile.</p> <p>L'auteur a mis des espaces entre la plupart des mots.</p>	<p>L'auteur forme correctement toutes les lettres en script.</p> <p>L'auteur a mis des espaces entre les mots.</p>
--	--	--	--	--

1 = Le texte ne répond pas aux attentes 2 = Le texte répond partiellement aux attentes 3 = Le texte répond aux attentes 4 = Le texte dépasse les attentes

*** Pour réussir, l'élève doit écrire un texte qui démontre les caractéristiques du *niveau 3*. Il est important d'évaluer au moins deux échantillons d'écriture afin de voir les « régularités ».**

Veillez noter que...

** Bien que la calligraphie et l'espace entre les mots soient des habiletés manuelles importantes, nous pensons qu'elles peuvent être évaluées indépendamment des autres conventions pour ainsi ne pas pénaliser l'élève.

Mots à orthographier en 1re année

Mots d'orthographe lexicale que les élèves de 1re année devraient pouvoir orthographier correctement.

*Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive, mais plutôt d'une liste de mots qui peut appuyer l'apprentissage des correspondances phonèmes-graphèmes. Cette liste est organisée en fonction des blocs de traitement alphabétique.

Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3	Bloc 4
il/elle a (mot fréquent)	au (mot fréquent)	un an	j'aime/il aime
à (mot fréquent)	une banane	après	aussi (mot fréquent)
j'aime (mot fréquent)	beau (mot fréquent)	avant	belle (mot fréquent)
un ami (mot fréquent)	beaucoup (mot fréquent)	bien (mot fréquent)	bonne (mot fréquent)
avec (mot fréquent)	un bébé (mot fréquent)	blanc (mot fréquent)/blanche	cherche
c'est (mot fréquent)	bleu (mot fréquent)	bon (mot fréquent)	chez (mot fréquent)
de (mot fréquent)	une bouche	un bonbon	cinq (mot fréquent)
des (mot fréquent)	un chat (mot fréquent)	bonjour	une chatte
du (mot fréquent)	un cou	un bras	comme
d'	l'eau	brun (mot fréquent)/brune	deux (mot fréquent)
elle (mot fréquent)	une école (mot fréquent)	un chien (mot fréquent)	le dîner
est (mot fréquent)	l'été	dans (mot fréquent)	dix (mot fréquent)
et (mot fréquent)	jaune (mot fréquent)	je dis/il dit (mots fréquents)	doux/douce
il (mot fréquent)	un jeu	en (mot fréquent)	je fais/il fait (mot fréquent)
j'ai (mot fréquent)	je joue (mot fréquent)	faim	une famille
je (mot fréquent)	un jour (mot fréquent)	une fête (mot fréquent)	une fille (mot fréquent)
le (mot fréquent)	malade	un frère (mot fréquent)	un garçon (mot fréquent)
la (mot fréquent)	neuf	froid	grosse
l'	ou (mot fréquent)	grand /grande (mots fréquents)	hier
les (mot fréquent)	oui	gris (mot fréquent)	ici
ma (mot fréquent)	une patate	gris (mot fréquent)	jamais
maman (mot fréquent)	petit/petite (mots fréquents)	gros	le lait
me (mot fréquent)	une porte	haut	une maison
mes (mot fréquent)	une poule	huit (mot fréquent)	mange
mon (mot fréquent)	pour (mot fréquent)	Il y a (mot fréquent)	orange (mot fréquent)
ne (mot fréquent)	regarde	long/longue	une pomme
papa (mot fréquent)	une robe	lundi	que
par (mot fréquent)	une rue	une main	qui
sa (mot fréquent)	une sœur	maman	quand
ses (mot fréquent)	toute	le matin	rose (mot fréquent)
si (mot fréquent)	vite	une mère (mot fréquent)	rouge (mot fréquent)
		moi (mot fréquent)	

<p>sur (mot fréquent) ta (mot fréquent) te (mot fréquent) tes (mot fréquent) tu (mot fréquent) Il y a je j' Un/une (mots fréquents) il/elle va (mot fréquent) y</p>		<p>mon (mot fréquent) noir(mot fréquent) /noire un nom non (mot fréquent) nous on (mot fréquent) pas (mot fréquent) un père (mot fréquent) plus (mot fréquent) quatre (mot fréquent) son (mot fréquent) sous (mot fréquent) souvent Je suis une table une tête toi (mot fréquent) tombe ton (mot fréquent) tout très (mot fréquent) trois (mot fréquent) trouve je vais (mot fréquent) voir (mot fréquent) je vois / il voit (mots fréquents) vous</p>	<p>sept six (mot fréquent) la terre vert (mot fréquent)/verte voici yeux</p>
---	--	--	---

*Les mots fréquents peuvent être travaillés au besoin en mapping orthographique s'ils doivent être employés avant qu'ils soient vus dans la progression.