



L'art du langage en immersion (point d'entrée 1^{re} année)

3^e année

(Juin 2019)



Remerciements

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick tient à remercier sincèrement les personnes qui se sont dévouées à la conception du programme d'études pour les arts langagiers au sein du programme d'immersion française et qui ont consacré de nombreuses heures à la création des documents d'appui. En plus des personnes nommées ci-dessous, un grand nombre d'enseignants, de mentors et d'agents pédagogiques ont, eux aussi, contribué au développement de ce document et offert de la rétroaction concernant la mise en œuvre de ce programme.

Austin, Johanne, agente pédagogique (à la retraite), EECD

Beaulieu, Francine, enseignante, FLS

Bélangier-Turcotte, Nikki, équipe de soutien, FLS

Belliveau-Ingersoll, Janice, coordinatrice de district, FLS

Bourgoin, Renée, coordinatrice de district, FLS

Bourque, Lisa, agente pédagogique/ inclusion, EECD/MEDPE

Bradford, Derek, enseignant, FLS

Desveaux, Amanda, coordinatrice de district, FLS

Dickson, Linda, coordinatrice de district, FLS

Dupuis, Monique, équipe de soutien, FLS

Garey, Martha, coordinatrice de district, FLS

Guy, Véronique, équipe de soutien, FLS

Le Bouthillier, Josée, Université du Nouveau-Brunswick

Levesque-Martin, Christine, enseignante, FLS

Maloney, Susan, enseignante, FLS

Manderson, Ann, coordinatrice de district, FLS

Rogers, Jennifer, équipe de soutien, FLS

Stewart, Fiona, agente pédagogique, EECD/MEDPE

Thompson, Maria, enseignante, FLS

Turnbull, Jacqueline, coordinatrice de district, FLS

Afin d'alléger le texte, le masculin est utilisé à titre épicène dans ce document.

Ce document est conforme à la nouvelle orthographe française.

Table des matières

Table des matières	4
1. Introduction	7
1.1 Mission et vision du système d'éducation	7
1.2 Raison d'être	7
2. Composantes pédagogiques	9
2.1 Compétences globales	9
2.2 Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)	9
2.3 Communication authentique et littératie équilibrée	11
2.4 Littératie pluridisciplinaire et interdisciplinaire	12
2.5 Compétences culturelles, socioculturelles et interculturelles.....	12
2.6 Continuum de littératie en immersion française	13
3. Pratiques d'évaluation.....	14
4. Approche inclusive.....	16
4.1 Conception universelle de l'apprentissage.....	16
4.2 Réponse à l'intervention	18
5. Apprentissage d'une langue seconde	19
5.1 Principes fondamentaux	19
5.2 Les phases d'acquisition de la langue	21
5.3 Quelques caractéristiques d'un apprenant de 8 ans	23
6. Description du programme de 3 ^e année	24
7. Résultats d'apprentissage.....	25
7.1 Résultats d'apprentissage spécifiques	25
7.2 Colonne « Concepts et contenu ».....	25
7.3 Colonne « Énoncés Je peux ».....	25
8. Tableau des résultats d'apprentissage.....	26
9. Compétences linguistiques (CL)	27

RAG 1 : Comprendre divers discours oraux selon la situation de communication	27
CL – Compréhension orale (écouter)	27
RAG 2 : Produire un message oral selon l'intention de communication	29
CL : Production orale (s'exprimer oralement en continu).....	29
RAG 3 : Interagir selon la situation de communication sociale et scolaire	31
CL – Interaction orale (prendre part à une conversation)	31
RAG 4 : Lire et comprendre divers textes.....	33
CL – Conscience phonologique	33
RAG 4 : Lire et comprendre divers textes.....	35
CL – Phonétique.....	35
RAG 4 : Lire et comprendre divers textes.....	38
CL – Vocabulaire	38
RAG 4 : Lire et comprendre divers textes.....	41
CL: Fluidité et précision	41
RAG 4 : Lire et comprendre divers textes.....	43
CL : Compréhension.....	43
RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible	45
CL : Production écrite	45
RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible	47
CL : Processus d'écriture	47
RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible	49
CL : Traits d'écriture.....	49
10. Annexes.....	51
Annexe A	51
Liste des phonèmes et graphèmes du français standard contemporain.....	51
Annexe B	52
Listes des mots fréquents de la 1 ^{re} année et la 2 ^e année	52
Annexe C	54
L'enseignement de la calligraphie.....	54

Annexe D	55
Processus de l'écrit.....	55
Annexe E	57
Normes du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance	57
Annexe F.....	59
Grade Three FILA Translated Outcomes	59
11. Bibliographie	83

1. Introduction

1.1 Mission et vision du système d'éducation

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick s'est engagé à offrir la meilleure éducation publique possible afin que chaque élève soit le plus en mesure possible de réaliser ses objectifs scolaires. Voici l'énoncé de mission des écoles du Nouveau-Brunswick :

Faire en sorte que tous les élèves développent les qualités nécessaires pour continuer à apprendre durant toute leur vie, se réaliser pleinement et contribuer à une société juste, démocratique et productive.

1.2 Raison d'être

Le Nouveau-Brunswick, est la seule province officiellement bilingue au Canada, s'est doté d'un système scolaire unique reposant sur la dualité linguistique et l'apprentissage de la langue seconde. Ces caractéristiques démontrent l'importance que le Nouveau-Brunswick accorde à la préservation et à la promotion de la langue et de la culture de chacune des deux communautés linguistiques officielles.

En 2007, lors d'une révision des programmes d'études des langues secondes, le Secteur anglophone du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick a déterminé les objectifs suivants pour les programmes d'études en immersion française :

- créer un programme d'étude en immersion française fondé sur les recherches récentes sur l'apprentissage des langues secondes;
- intégrer les pratiques exemplaires de l'apprentissage du français langue seconde dans l'enseignement;
- établir un programme d'études en immersion française développé à partir du fondement acquis de la littératie du programme universel (maternelle à deuxième année); et,
- faire en sorte que le nouveau programme d'études soit conçu pour répondre aux besoins de tous les élèves pour que l'immersion soit une option viable pour tous les parents et élèves.

Ce contexte encadre le programme d'immersion à l'élémentaire et a comme but de développer la capacité de l'élève anglophone ou allophone de comprendre et d'utiliser le français pour communiquer et véhiculer sa pensée dans diverses situations de la vie quotidienne.

Ce guide est fondé sur la philosophie du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance sur l'enseignement du français en immersion, point d'entrée 1^{re} année, et est conçu pour aider le personnel enseignant à faciliter l'apprentissage du français. Les résultats d'apprentissage qui y sont présentés ont comme but de faciliter l'apprentissage de la langue seconde en aidant l'apprenant à développer davantage ses compétences linguistiques en français.

2. Composantes pédagogiques

Le programme d'immersion précoce, point d'entrée 1^{re} année, concorde en tous points avec les recherches les plus récentes dans le domaine des langues secondes et les fondements du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) tout en intégrant les compétences globales pancanadiennes. Le contenu de ce programme est axé sur une pédagogie de la littératie équilibrée et prône une approche personnalisée et inclusive pour l'élève, lequel pourra progresser au rythme de son propre développement cognitif. Ce programme d'études a été conçu conformément aux principes présentés ci-dessous et appuiera l'élève dans sa quête de devenir un citoyen actif, engagé et bilingue.

2.1 Compétences globales

Le contenu du programme d'études repose sur les principes liés aux *compétences globales*. Pour permettre à chacun de devenir un citoyen actif et engagé, les compétences globales ont été définies à l'échelle pancanadienne et encadrent maintenant tous les programmes d'études du Nouveau-Brunswick. Les six compétences globales sont :

1. la pensée critique et la résolution de problème
2. l'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat
3. la connaissance de soi et l'autogestion
4. la collaboration
5. la communication
6. la durabilité et le citoyen global

Les compétences globales sont interdisciplinaires et transdisciplinaires. Elles s'intègrent à toutes matières et contextes scolaires.

2.2 Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

En 2011, suite aux recommandations du comité CAMEF-CECR, les directions des programmes de français langue seconde des provinces de l'Atlantique ont décidé que tout nouveau programme d'études portant sur les langues serait basé sur le CECR. Cette décision permet aux apprenants de disposer de buts à atteindre au sein de leur programme de français langue seconde et d'obtenir une reconnaissance internationale de leurs compétences.

Les descripteurs de rendement qui définissent l'échelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*

permettent une compréhension commune des niveaux de compétence démontrés par un apprenant, et ce, pour quelque langue que ce soit. Les descripteurs de rendement décrivent une étendue des compétences pour chaque habileté langagière, soit l'écoute, la production orale, l'interaction orale, la lecture et l'écriture.

L'échelle du CECR comprend six niveaux : A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Le niveau A donne le portrait d'un utilisateur au niveau élémentaire, le niveau B, celui d'un utilisateur au niveau indépendant et le niveau C, celui d'un utilisateur expérimenté. Chacun de ces niveaux peut être divisé en deux, par exemple, A1.1 et A1.2. Le prérequis pour se voir accorder un niveau donné est de démontrer sa capacité fonctionnelle dans les deux subdivisions (par exemple, atteindre A1.1 et A1.2 pour obtenir le niveau A1).

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et directe sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Les enseignants peuvent consulter le CECR, qui se trouve au portail pour enseignants du site Web du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.

2.3 Communication authentique et littératie équilibrée

Toute activité pédagogique planifiée par l'enseignant doit avoir un but expérientiel qui encourage la communication authentique chez l'élève et tient compte de son développement intellectuel, affectif, social, esthétique et physique. En immersion, l'enseignant crée un milieu langagier authentique qui favorise l'acquisition du français à l'aide de situations d'apprentissage significatives et interactives. La langue française est l'outil privilégié qui satisfait le besoin de communiquer et de s'exprimer. Elle permet de structurer sa pensée et de la véhiculer. C'est l'instrument qui donne accès à de nouvelles connaissances.

Afin de soutenir le développement de la langue seconde, les élèves en immersion doivent mettre en pratique toutes les habiletés langagières (oral, lecture et écriture) de façon intégrée, et l'enseignant doit se servir de diverses pratiques exemplaires pour soutenir cet apprentissage. De ce fait, l'approche axé sur la littératie équilibrée comporte deux volets essentiels.

1. **Intégration des habiletés langagières** : L'enseignant doit faire des liens entre l'oral, la lecture et l'écriture, car les habiletés langagières sont toutes reliées. Par exemple, la discussion en classe du thème des animaux en captivité sera suivie d'une lecture et de l'écoute d'un reportage sur les animaux en captivité. Par la suite, un texte sur les animaux en captivité sera rédigé.
2. **Utilisation de diverses pratiques exemplaires** : Les pratiques exemplaires d'enseignement ont été testées auprès d'élèves, et les chercheurs ont conclu qu'elles produisaient des résultats positifs. Elles sont donc fondées sur des preuves. Ainsi, les pratiques exemplaires d'enseignement nous permettent d'enseigner efficacement pour encourager tous les élèves à réussir.

La ressource *La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace* (2017) décrit en profondeur les pratiques exemplaires de littératie préconisées en immersion française. Les enseignants d'immersion ont aussi accès au document *Fiches d'observation individualisées de lecture et la lecture guidée – document cadre pour les classes d'immersion de la 1^{re} à la 8^e année* (2018). Cette ressource fournit aux enseignants les démarches liées à la lecture guidée dans la province du Nouveau-Brunswick. Ces deux ressources se trouvent dans le cartable qui accompagne le programme d'études.

2.4 Littératie pluridisciplinaire et interdisciplinaire

La littératie se manifeste dans tous les contextes d'apprentissage et dans toutes les matières. Les occasions de parler et d'écouter, de lire et de visualiser, ainsi que d'écrire et de représenter s'offrent à nous tous les jours, à l'école et ailleurs. Tous les programmes d'études du Nouveau-Brunswick comprennent des références traitant des pratiques en matière de littératie, et des ressources peuvent être utilisées pour intégrer des stratégies explicites de renforcement de la compréhension, ainsi que pour aider les enseignants à renforcer les compétences en lecture de leurs apprenants.

Les productions orales et écrites dans toutes les matières scolaires permettent aux élèves de développer des habiletés cognitives de haut niveau. Elles donnent aux élèves la possibilité d'explorer le monde qui les entoure et de chercher à le comprendre en exprimant leurs idées au sujet du monde.

L'interdisciplinarité favorise la flexibilité cognitive auprès des élèves. Celle-ci met l'accent non seulement sur les connaissances, mais aussi sur les compétences. Les élèves apprennent à transférer leurs connaissances, leurs compétences et leurs stratégies d'un contexte à l'autre, c'est-à-dire d'une matière à l'autre.

En plus du fait que la langue sous forme orale et écrite constitue un outil crucial au développement de la cognition, plusieurs autres raisons motivent l'intégration de la littératie et les matières. Les élèves de langue seconde ont besoin de soutien langagier, par exemple le vocabulaire spécialisé lié à une matière donnée, pour faciliter leur apprentissage et assurer leur succès.

2.5 Compétences culturelles, socioculturelles et interculturelles

Aux habiletés langagières orales, de lecture et d'écriture s'ajoute **la culture**. Pour transmettre et comprendre des messages oraux et écrits dans sa langue seconde, les élèves doivent connaître le contexte culturel dans lequel ces messages sont produits. Au Nouveau-Brunswick, le contexte dans lequel ces messages sont produits est souvent rattaché à la culture Acadienne. Les Acadiens possèdent une culture unique et diverse, toujours bien vivante en Amérique. En particulier, au Nouveau-Brunswick, les Acadiens forment environ 33 % de la population. Il est important que les élèves comprennent les grandes contributions des Acadiens à l'évolution sociale du Nouveau-Brunswick et à la société canadienne.

En plus du savoir culturel, les élèves devront aussi être sensibilisés au **savoir socioculturel**, c'est-à-dire l'ensemble des cultures qui l'entoure y compris les cultures francophones, les cultures autochtones et les autres cultures de la communauté et des communautés environnantes. Il importe que les enseignants reconnaissent et valorisent la diversité des cultures et des expériences qui forment la perspective éducationnelle des apprenants et leurs façons de voir le monde. En offrant

diverses stratégies d'enseignement et d'évaluation qui reposent sur la considération de cette diversité, nous offrons à l'ensemble des apprenants la possibilité d'enrichir leurs expériences d'apprentissage.

Les élèves doivent reconnaître que la culture est propre à un individu. Elle est unique et influencée par les valeurs, les histoires, les croyances, les modes de vie, les traditions, les institutions, les auteurs et les artistes propre à cette culture. En apprenant au sujet de différentes cultures, l'élève développe une attitude positive envers ces différentes cultures. Les élèves de la 3^e année devraient reconnaître qu'ils appartiennent à une société dynamique, productive et démocratique, respectueuse des valeurs culturelles de tous, et que diverses langues font partie de leur identité néo-brunswickoise.

En possédant un savoir culturel et un savoir socioculturel, les élèves seront en mesure de faire une prise de **conscience interculturelle** et développer des compétences interculturelles. Par exemple, il pourra établir des comparaisons entre différentes cultures en comprenant que celles-ci sont diverses. À ces fins, l'enseignant se sert de diverses ressources pédagogiques et stratégies d'enseignement afin de développer davantage les compétences socio et interculturelles.

2.6 Continuum de littératie en immersion française

Les continuum de littératie fournissent à l'enseignant un aperçu du développement général de l'oral, de la lecture et de l'écriture en immersion. L'acquisition de la langue seconde est un processus et ne se déroule pas nécessairement selon un format linéaire ou séquentiel. Il se peut donc qu'un élève démontre des caractéristiques de plusieurs phases en même temps, ou qu'il demeure plus longtemps à une phase qu'à une autre.

À la lumière de ces faits, les continuum de littératie ont été conçus pour aider l'enseignant à prendre note du progrès de l'élève tout en identifiant ses forces et ses besoins. Ils ont pour but d'aider les enseignants à mieux reconnaître et dépister les besoins spécifiques de l'élève pour l'aider à progresser davantage à l'oral, en lecture et à l'écrit.

De plus, les continuum offrent des outils à l'enseignant et l'aideront à identifier :

- les points à enseigner qui doivent être ciblés pour l'élève;
- les objectifs de leçons suivantes;
- certaines interventions possibles pour assurer un soutien continu.

Les continuum ne sont ni des grilles d'évaluation ni des rubriques. Les descripteurs retrouvés dans les continuum doivent être utilisés à des fins diagnostiques ou formatives. Les phases des continuum ne sont pas liées à certains niveaux scolaires et ne doivent pas être confondues avec les attentes et les résultats d'apprentissage des niveaux scolaires.

3. Pratiques d'évaluation

L'évaluation consiste en la collection systématique de données sur les connaissances et les habiletés des élèves. Le rendement de l'élève est évalué à l'aide de ces données recueillies tout au long du cycle d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Les enseignants utilisent leurs compétences professionnelles, leurs connaissances et les critères spécifiques qu'ils auront établis pour évaluer le rendement de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage visés. Pour leur part, les élèves suivent leurs progrès en appliquant des stratégies d'autoévaluation, notamment la formulation d'objectifs et de rubriques, en collaborant avec l'enseignant et d'autres élèves.

Le but de l'évaluation est avant tout d'améliorer le processus d'enseignement et celui de l'apprentissage, ainsi que de fournir à l'enseignant les moyens d'adapter l'enseignement aux besoins et aux domaines d'intérêt individuels. Les méthodes d'évaluation mettent en évidence l'aspect développemental de l'apprentissage d'une langue, font la distinction entre la maîtrise du français et celle du contenu et s'effectuent, tout comme l'enseignement, dans le cadre d'une communication authentique. L'évaluation doit être effectuée tous les jours, et non pas seulement à la fin d'un thème ou d'une unité. L'observation quotidienne au cours des activités d'apprentissage est un élément très important de l'évaluation.

Selon Stiggins (2008), les recherches démontrent que l'évaluation continue et participative (**évaluation formative**) est plus efficace que celle réalisée uniquement à la fin de la période d'apprentissage pour déterminer une note (**évaluation sommative**). Chaque type d'évaluation a un objectif particulier, et doivent toutes deux être utilisées pour prendre des décisions éclairées sur l'enseignement et l'apprentissage. Les pratiques d'évaluation en classe doivent être « équilibrées » (c. à d. qu'elles doivent inclure les deux types d'évaluation); il faut toutefois mettre l'accent sur l'évaluation formative continue.

Les preuves d'apprentissage doivent être recueillies grâce à diverses sources tout au long de l'année. Voici quelques exemples de pratiques d'évaluation :

<ul style="list-style-type: none">• questionnement• observation• conférences• autoévaluation• évaluation par les pairs	<ul style="list-style-type: none">• démonstrations• exposés• jeux de rôle• applications technologiques• portfolio	<ul style="list-style-type: none">• projets et enquêtes• listes de contrôle/rubriques• réactions aux textes/activités• journaux de réflexion
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Évaluation formative : Des recherches ont permis de constater que des activités d'évaluation continues, utilisées dans une optique de promotion de l'apprentissage, profitent davantage aux élèves (Stiggins, 2008). L'évaluation formative est un processus d'enseignement et d'apprentissage où les évaluations sont fréquentes et interactives. L'élément clé de l'évaluation formative est d'offrir aux élèves une rétroaction continue sur leur compréhension et sur leurs progrès. Tout au long du processus, l'enseignement et l'apprentissage sont adaptés en fonction des observations effectuées.

Les élèves doivent être encouragés à faire le suivi de leurs propres progrès par l'établissement d'objectifs, l'élaboration (avec l'enseignant) de critères, et d'autres stratégies d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, où l'enseignant devient le facilitateur. Au fur et à mesure que les élèves améliorent leur participation au processus d'évaluation, ils deviennent plus engagés et plus motivés à l'égard de leur apprentissage.

Évaluation sommative : L'évaluation sommative est utilisée pour consigner les progrès généraux réalisés pendant la période ciblée d'un cours en particulier. Le recours à des rubriques est recommandé pour faciliter le processus. Ce document renferme des exemples de rubriques d'évaluation, mais les enseignants peuvent avoir recours à d'autres mesures pour évaluer les progrès des élèves.

À noter que le Ministère de l'Éducation et de la petite Enfance fournit aux enseignants *les rubriques de fin d'année* pour les différents niveaux scolaires. Ces rubriques se trouvent dans le cartable qui accompagne le programme d'études. Les enseignants d'immersion ont aussi accès au document *Fiches d'observation individualisées de lecture et la lecture guidée – document-cadre pour les classes d'immersion de la 1^{re} à la 8^e année* (2018). Cette ressource fournit aux enseignants les démarches liées à l'usage des fiches d'observation individualisées de lecture dans la province du Nouveau-Brunswick. Cette ressource se trouve dans le cartable qui accompagne le programme d'études.

4. Approche inclusive

L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité à l'école, de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel.

L'inclusion scolaire repose sur un système de valeurs et de croyances axées sur l'intérêt fondamental de l'enfant et qui favorisent chez lui une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, un sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire. Une éducation inclusive est la fondation sur laquelle se développe une société inclusive au Nouveau-Brunswick.

4.1 Conception universelle de l'apprentissage

Les programmes d'études du Nouveau-Brunswick sont conçus à la lumière des principes d'apprentissage de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA). Les principes de base du CUA, soit **les multiples moyens de représentation, les multiples moyens d'action et d'expression** et **les multiples moyens de participation**, permettent au personnel enseignant de concevoir des plans de leçons qui favorisent le succès de tous les élèves. Les recherches effectuées dans le domaine de l'acquisition de la langue maternelle et d'une langue seconde, ainsi que celles du domaine de la didactique en général, appuient ces principes et ont entraîné une révision des approches pédagogiques.

La conception universelle de l'apprentissage est un « cadre servant de guide aux pratiques éducatives qui offrent de la souplesse dans la façon dont l'information est présentée, la façon dont les élèves réagissent ou démontrent les connaissances et compétences acquises et la façon dont ils se font motiver ». Elle permet également de « réduire les obstacles à l'enseignement et offre des accommodements, des appuis et des défis appropriés, tout en maintenant des attentes élevées pour tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins particuliers, et ceux qui ont une connaissance limitée de l'anglais [ou du français] » (CAST, 2011, [traduction]).

Afin de miser sur les pratiques établies en matière de différenciation, le ministère adhère à la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Les trois principes de base de la CUA sous-tendent la conception du présent programme que les enseignants sont invités à intégrer à la planification et à l'évaluation des apprentissages de leurs élèves :

- **Multiplés moyens de représentation** : offrir aux divers types d'élèves des options en ce qui a trait à l'acquisition de l'information et des connaissances.
- **Multiplés moyens d'action et d'expression** : offrir aux élèves différentes façons de montrer ce qu'ils savent.
- **Multiplés moyens de participation** : cibler les intérêts des élèves, leur présenter des défis adéquats et accroître leur motivation.

Le mode structurel de la CUA permet aux enseignants de tirer profit activement, et attentivement de leurs acquis en tant que professionnels en éducation, tout en les encourageant à trouver des solutions peut-être non conventionnelles. « Puisque la conception universelle de l'apprentissage est un cadre de travail et non un programme d'études, les enseignants contrôlent pleinement la conception de l'environnement d'apprentissage et des leçons » (Nelson, 2013, p. 4). En planifiant ces leçons CUA, l'enseignant se pose les questions suivantes :

Est-ce que :

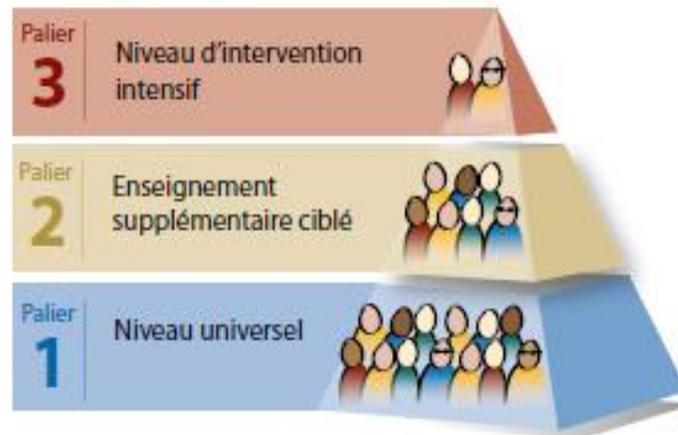
- *j'ai un objectif clair?*
- *je sais comment je déterminerai si les élèves ont atteint cet objectif?*
- *je crée des activités et des tâches qui orientent les élèves vers l'objectif de la leçon?*
- *je crée des leçons et activités offrant des options axées sur les trois principes suivants : la participation, la représentation, ainsi que l'action et l'expression?*
- *je crée des outils de mesure directement en lien avec l'objectif de la leçon?*
- *je crée des outils de mesure offrant des options appartenant aux principes de l'action et de l'expression?*
- *j'utilise divers outils et ressources pour élaborer mes plans de leçons?*

Pour en savoir davantage sur la *conception universelle de l'apprentissage*, veuillez consulter le site Web de CAST (www.cast.org) et télécharger le *Guide de référence sur la conception universelle de l'apprentissage* http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_JAN2011_3_french.pdf

4.2 Réponse à l'intervention

La pyramide d'intervention compte généralement trois paliers d'intensité où la fréquence et le niveau de soutien augmentent selon les besoins de l'élève.

- Palier 1 – le niveau universel : soutiens intégrés en classe et appuyés par des accommodations universelles (80% de la population étudiante)
- Palier 2 – le niveau de l'enseignement supplémentaire ciblé : soutiens généraux ou spécialisés en petits groupes fournis par l'enseignant de classe ou, à l'occasion, un membre de l'équipe de soutien (15% de la population étudiante)
- Palier 3 – le niveau intensif : soutiens intensifs, individualisés et souvent, de longues fréquences (1 à 3 élèves) typiquement allant au-delà des soutiens fournis aux paliers 1 et 2 (5% de la population étudiante).



La pyramide d'intervention assure un alignement des différentes interventions y compris l'enrichissement, la remédiation et la rééducation. Cet alignement permet de coordonner les services et les programmes, d'évaluer et d'ajuster les services, de faciliter la collaboration entre les intervenants ainsi que d'intervenir rapidement et efficacement auprès des élèves.

La pyramide d'intervention est un modèle de services flexible et fluide, c'est-à-dire qu'un service ou une intervention peut être ajouté, modifié ou enlevé selon les forces et les besoins d'élève. Ces ajustements se font en fonction d'évaluations continues et des discussions avec tout le personnel impliqué y compris les équipes stratégiques des écoles afin d'assurer l'efficacité des interventions et la coordination des services.

5. Apprentissage d'une langue seconde

5.1 Principes fondamentaux

Les recherches soulignent que le processus d'acquisition de la langue est intimement lié au développement physique du cerveau, ainsi qu'à l'habileté de penser de façon critique, et qu'il s'opère à mesure que l'élève explore et cherche à comprendre le monde qui l'entoure. Elles ont ainsi révélé que l'élève apprend mieux la langue seconde lorsque certains principes fondamentaux sont respectés, dont les suivants :

a) ***La langue seconde est considérée comme outil de communication.***

La langue seconde est avant tout un moyen de communication et non pas un objet d'étude. Elle permet de véhiculer des pensées, des idées et des sentiments, et non pas un objet d'étude. Toute communication a un sens et un but : (se) divertir, (se) documenter, partager une opinion, chercher à résoudre des problèmes et des conflits, (s') informer, etc. Les occasions d'acquérir la langue seconde au sein du programme d'immersion ne doivent en aucun cas être uniquement réservées aux cours de langue, elles doivent au contraire être intégrées à toutes les autres matières enseignées dans la langue seconde.

b) ***La langue seconde est considérée comme « un tout ».***

L'acquisition de la langue seconde ne dépend pas de la présentation selon une séquence définie d'éléments fragmentés et isolés. L'acquisition de la langue seconde et la découverte de ses conventions et mécanismes s'effectuent plutôt dans le contexte d'une communication authentique. Écouter, parler, lire et écrire sont des actes qui s'intègrent dans le cadre de cette communication et qui ont une influence les uns sur les autres.

c) ***L'élève est exposé à d'excellents modèles de langue.***

En immersion, dans la majorité des cas, l'école est l'endroit principal où l'élève a l'occasion d'être exposé au français. Il est donc primordial que l'école lui offre des occasions d'entendre parler cette langue, de la lire le plus souvent possible, et que la langue à laquelle ces activités l'exposent serve de modèle de qualité. Ainsi, livres, revues, affiches, idées élaborées au cours de remue-méninges, étiquettes, livres audios, émissions télévisées et radiodiffusées, spectacles, et autres occasions d'exposer l'élève à la langue seconde doivent être présents en abondance et comporter un français clair et exempt d'erreurs.

- d) ***L'élève a de nombreuses occasions d'utiliser la langue seconde.***
La classe d'immersion est le cadre d'une interaction constante. L'élève doit avoir la possibilité de s'y exprimer à l'oral comme à l'écrit au cours de la journée. Les activités de groupe et l'apprentissage coopératif favorisent l'interaction nécessaire au développement de l'habileté à s'exprimer dans la langue seconde et font ainsi partie du quotidien tout au long du programme d'immersion. Même hors de la salle de classe, les élèves et les enseignants doivent communiquer en tout temps en français (sauf dans les cas d'urgences).
- e) ***Un climat de confiance règne dans les classes enseignées en langue seconde.***
Les tentatives de l'élève de s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, doivent être valorisées. Les erreurs sont inhérentes à l'apprentissage et indicatrices des stades de son développement. Il ne s'agit pas de les tolérer sans se préoccuper d'y remédier, mais plutôt de les prendre en considération, selon leur importance, aux fins de planification ultérieure.
- f) ***Les situations d'apprentissage permettent à l'élève de faire appel à ses connaissances antérieures.***
Dans la planification des activités, l'enseignant doit chercher à activer les connaissances antérieures de l'élève pour soutenir sa compréhension et lui faciliter l'accès à de nouvelles notions. Vivre des expériences concrètes, lire des histoires à structure prévisible, anticiper le contenu d'un texte, amener l'élève à définir l'intention de sa lecture, préciser la raison pour laquelle il regarde un film et poser des questions préalables sont des exemples d'activités qui mettent à contribution la connaissance qu'a l'élève du sujet abordé.
- g) ***L'enseignement de la langue seconde doit satisfaire les besoins de tous les élèves.***
Puisque les élèves occupent une place de toute première importance dans l'enseignement et à l'école, il est essentiel que l'enseignant tienne compte des besoins de chacun d'eux dans la planification de leçons, la méthodologie à utiliser et le choix de ressources à utiliser. À cet effet, l'approche pédagogique et l'organisation de l'année scolaire adoptées dans le programme d'étude de l'immersion précoce ont été conçues pour assurer le succès de l'élève.

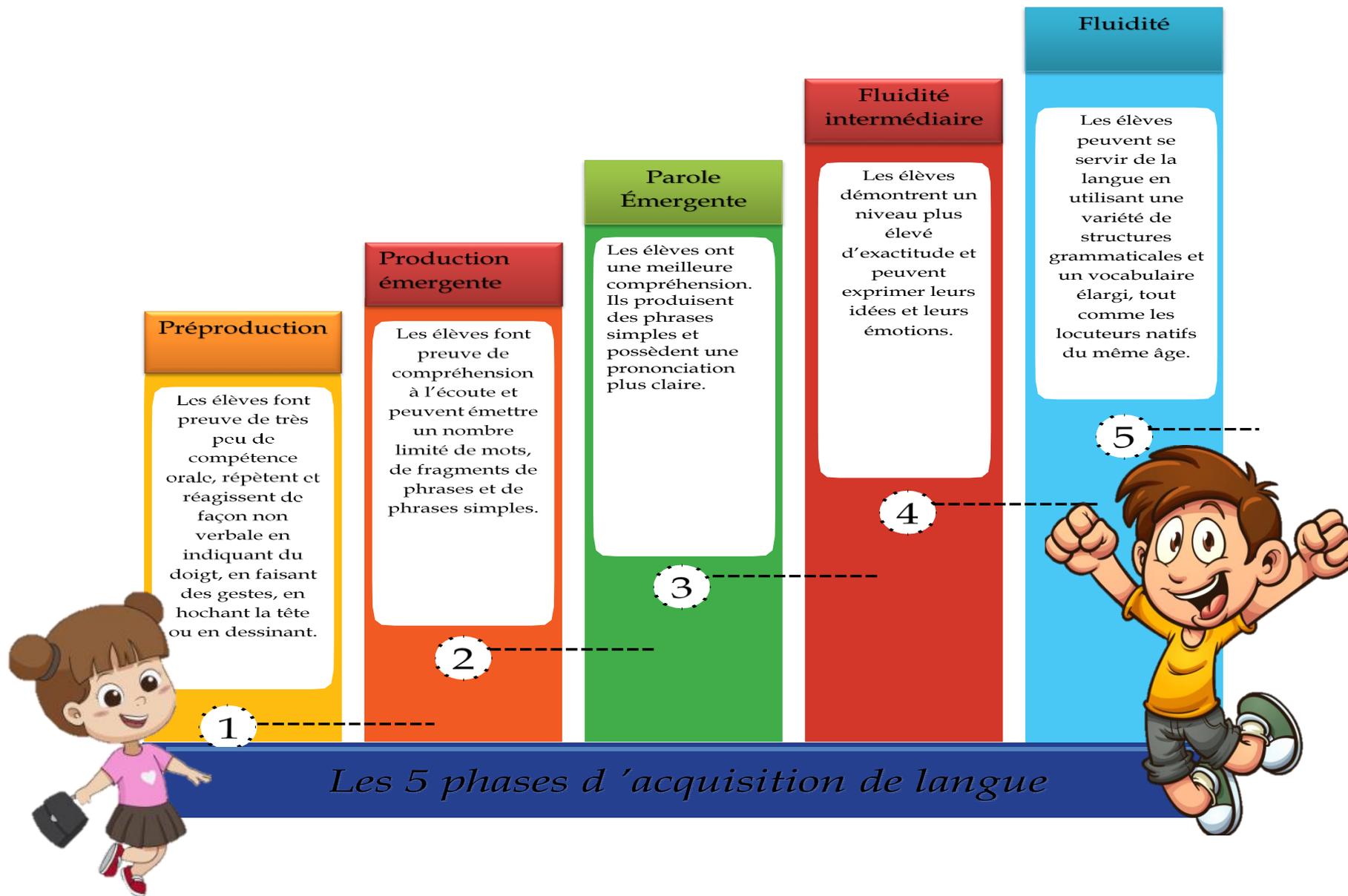
5.2 Les phases d'acquisition de la langue

Selon Krashen & Terrel (1983), l'acquisition d'une langue seconde se caractérise par ces 5 phases d'acquisition. Les phases se définissent comme suit : pré-production, production émergente, parole émergente, fluidité intermédiaire et fluidité avancée.

Ces phases expliquent, en partie, l'apprentissage de la langue. Lorsque les enfants sont dans la première phase de l'acquisition de la langue, il y a une période de silence : un temps où ils ne parlent pas ou peu, mais au cours de laquelle ils absorbent beaucoup d'éléments langagiers et de connaissances sur la langue. Par exemple, si l'on observe le développement linguistique d'un bébé, on peut remarquer qu'il ne commencera pas à s'exprimer verbalement avant au moins un an. Dans le cas de l'apprentissage d'une 2^e langue, cette phase de silence sera écourtée grâce au fait qu'il a déjà acquis une certaine maturité dans l'apprentissage de sa langue maternelle.

Le cerveau de l'élève a déjà créé des liens neurologiques dans l'apprentissage de sa langue première (Germain et Netten, 2013).

Comme en langue maternelle, il y aura une période de silence, dont la durée varie d'un enfant à l'autre est nécessaire pour l'élève lors de son apprentissage d'une 2^e ou 3^e langue, à la fin de laquelle la parole spontanée émergera. L'enseignant d'immersion a recourt à une multitude de stratégies pour l'enseignement du français comme langue seconde afin de soutenir la compréhension et la production orale de l'élève tout au long des phases d'acquisition de la langue.



5.3 Quelques caractéristiques d'un apprenant de 8 ans

Voici certaines caractéristiques des apprenants de 3^e année :

- A un besoin d'amour et de se faire comprendre.
- Développe les sentiments de sympathie et l'empathie.
- Développe la capacité de comprendre le point de vue des autres.
- Deviens conscient que les autres peuvent avoir des pensées différentes des siennes.
- Peut se concentrer sur plusieurs aspects à la fois pour résoudre un problème.
- Peut garder sa concentration pendant de plus longues périodes.
- Améliore sa capacité de résolution des problèmes.
- Réfléchis à des plans simples avant d'agir.
- Peut commencer à comprendre le concept de temps (le temps qu'une activité prend à faire).
- Sa mémoire à court et à long terme s'améliore.
- Peut mieux comprendre et réfléchir sur les règles de comportement morales (juste /injuste; bon / mauvais; merveilleux / terrible).
- Plus apte à sympathiser avec les autres et à accepter les idées des autres.
- Peut prêter une attention particulière à ceux qui en ont le plus besoin.
- Peut-être assez sensible et parfois trop dramatique.
- Les émotions changent rapidement.
- Peut-être impatient.
- Commence à développer des amis proches, surtout du même sexe.
- Favorise les jeux de groupe, les clubs et les sports d'équipe; veut se sentir membre d'un groupe.
- Plus influencé par la pression des pairs.
- Peut être motivé par les récompenses. (Tiré du site <https://www.apa.org/act/resources/fact-sheets/development-10-years>)

Ces caractéristiques peuvent fournir des pistes d'enseignement aux enseignants souhaitant favoriser l'apprentissage des élèves de ce groupe d'âge.

6. Description du programme de 3^e année

En 3^e année immersion française, la grande majorité des cours se font dans la langue cible, c'est-à-dire, en français. En immersion française, les élèves apprennent à communiquer en français. Afin de maximiser les occasions pour l'apprentissage de la langue cible, les élèves apprennent le français à l'intérieur du cours de littératie, ainsi que par le biais des autres matières scolaires y compris les mathématiques, les sciences, les sciences humaines, mieux-être et certaines matières spécialisées (arts plastiques, la musique et l'éducation physique). L'art langagier en anglais est réintroduit en 3^e année et fait l'objet de 150 minutes d'enseignement par semaine.

Le pourcentage par sujet par semaine pourrait varier selon les concepts transdisciplinaires enseignés; par exemple, il pourrait y avoir plus ou moins de pourcentage d'une certaine matière telle que les sciences naturelles, les sciences humaines et le mieux-être pendant une période temps, et selon les besoins des élèves. Donc, tous les résultats d'apprentissage seront enseignés pendant l'année, mais pas nécessairement pendant le pourcentage suggéré par semaine.

Certaines matières et composantes de la journée peuvent être enseignées en anglais, mais afin de répondre aux exigences d'un minimum de 80% en français selon la Politique provinciale 309, c'est recommandé qu'un minimum de 8% soit consacré à l'étude en français des sujets spécialisés, c'est-à-dire les arts plastiques, la musique et l'éducation physique. L'horaire peut être établi selon les circonstances locales de l'école.

Matières	% (minimum de 80% en français)
Littératie (en français)	31
Mathématiques (en français)	18
Sciences naturelles (en français)	8
Sciences humaines (en français)	8
Mieux-être personnel (principalement en français)	5
Matières spécialisées telles que les arts (4%), la musique (4%) et l'éducation physique (7%) (Certaines enseignées en anglais):	15 (8% recommandé en français)
Littératie (en anglais)	9

Note : En plus de ce qui est indiqué dans le tableau ci-dessus, 6% du temps d'instruction est attribué aux transitions et à la récréation. Étant donné que les transitions se font en français, ce temps (2%) peut être accordé à l'apprentissage en français.

7. Résultats d'apprentissage

7.1 Résultats d'apprentissage spécifiques

Les pages suivantes présentent l'ensemble des **résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)** du programme de français en immersion 3^e année. Pour la 3^e année les RAS se catégorisent comme suit :

- trois RAS se rattachent à l'enseignement et l'apprentissage de l'oral (1.1, 2.1 et 3.1)
- cinq RAS se rattachent à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture (4.1 – 4.5)
- trois RAS se rattachent à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture (5.1-5.3)

Les RAS identifient ce que les élèves doivent connaître et être capables de faire à la fin de la 3^e année (voir le tableau à la page 26). Ils guident les enseignants en ce qui traite de la planification, l'enseignement et l'évaluation des élèves. Les RAS indiquent ce que l'enseignant peut observer et mesurer au sujet du niveau d'acquisition des habiletés et des connaissances de l'élève.

7.2 Colonne « Concepts et contenu »

Pour chaque résultat d'apprentissage spécifique se trouve une liste de « *Concepts et contenu* ». Cette colonne regroupe les concepts clés et le contenu nécessaire pour l'enseignement du résultat d'apprentissage spécifique. La colonne énumère les principes sous-jacents à l'apprentissage. On peut aussi définir cette colonne comme étant « ce que l'élève doit savoir ».

7.3 Colonne « Énoncés Je peux »

Conforme aux principes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), les programmes d'études des arts langagiers en immersion française du Nouveau-Brunswick énumèrent des énoncés « *Je peux...* ». Ces énoncés représentent « ce que l'élève doit être capable de faire ».

Pour l'enseignant, les énoncés « je peux... » facilitent la réflexion puisqu'ils aident à penser, revoir, réexaminer l'enseignement et la pédagogie, ainsi que réfléchir aux développements des compétences langagières des élèves.

Pour l'élève, les énoncés servent d'outils d'auto-évaluation puisqu'ils peuvent se servir des énoncés afin de tenir compte de leur progrès langagier.

8. Tableau des résultats d'apprentissage

Résultats d'apprentissage généraux (RAG)		Résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)
Compréhension orale	1. Comprendre divers discours oraux selon la situation de communication	1.1 Comprendre une variété de messages sur des sujets familiers, des concepts étudiés, ainsi que des expériences personnelles.
Production orale	2. Produire un message oral selon l'intention de communication	2.1 Présenter de brefs discours sur des sujets familiers, des concepts étudiés, ainsi que des expériences personnelles.
Interaction orale	3. Interagir selon la situation de communication sociale et scolaire	3.1 Participer à des conversations sur des sujets familiers, des concepts étudiés, ainsi que des expériences personnelles.
Lecture	4. Lire et comprendre divers textes	4.1 Reconnaître, entendre et manipuler les sons du français. 4.2 Établir les liens entre les sons à l'oral (phonèmes) et les sons à l'écrit (graphèmes). 4.3 Utiliser ses connaissances du vocabulaire pour faciliter sa lecture. 4.4 Lire un texte avec précision et fluidité. 4.5 Gérer la compréhension d'un texte.
Écriture	5. Produire des textes selon l'intention et le public cible	5.1 Rédiger des textes à propos de sujets familiers, de concepts étudiés et d'expériences personnelles. 5.2 Écrire un texte en suivant les phases du processus d'écriture. 5.3 Écrire un texte en appliquant les traits d'écriture à partir de textes modèles.

9. Compétences linguistiques (CL)

Compréhension orale, production orale, interaction orale

RAG 1 : Comprendre divers discours oraux selon la situation de communication

CL – Compréhension orale (écouter)

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 1.1	Comprendre une variété de messages sur des sujets familiers, concepts étudiés ainsi que des expériences personnelles.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 3 ^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ histoires, conversations, discussions, présentations, discours, vidéoclips, chansons, annonces, poèmes, comptines, arts dramatiques, livres lus à voix haute, livres audio, périodes de questionnement, jeux interactifs de communication orale et appels Skype, débats • Champs lexicaux liés aux sujets familiers, concepts étudiés et expériences personnelles à un niveau A2 : <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités ○ vocabulaire lié aux autres matières scolaires • Caractéristiques de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ différents types de phrases (p. ex. : phrase interrogative, phrase négative, phrase exclamative) ○ structure narrative (p. ex. : personnes, lieu, événement) ○ structure informative (p. ex. : qui, quand, où, quoi; comparaison) ○ marqueurs de transition (p. ex. : premièrement, ensuite, après, alors, finalement) ○ temps de verbe (p. ex. : présent, passé composé, futur proche et imparfait) 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux comprendre des conversations de tous les jours si la personne parle clairement et lentement et m'offre de l'aide. • Je peux comprendre de simples informations et des questions. • Je peux comprendre de courtes histoires si la personne parle lentement et clairement. • Je peux comprendre des descriptions et des explications simples. • Je peux comprendre des directives, des consignes et des tâches simples si la personne parle clairement et lentement. • Je peux comprendre de courtes annonces (p. ex. : la météo, les résultats sportifs) • Je peux comprendre des expressions souvent utilisées. • Je peux généralement suivre une simple conversation quand le sujet change. <p>Stratégie d'écoute</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux utiliser mes stratégies d'écoute pour m'aider à comprendre un texte oral, telles que : <ul style="list-style-type: none"> ○ regarder et écouter la personne qui parle (p. ex. : ses gestes, le ton de sa voix, ses expressions faciales) ○ utiliser mes connaissances antérieures ○ visualiser des images dans ma tête ○ faire des liens entre les nouvelles idées et ce que je connais du sujet ○ reconnaître les mots en français ○ faire des prédictions ○ repérer les idées principales

<ul style="list-style-type: none"> • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ différents accents et dialectes ○ contenu acadien, franco-ontarien, québécois, etc. ○ auteurs/chanteurs/acteurs/journalistes acadiens, parisiens, haïtiens, etc. • Stratégies d'écoute • Intention d'écoute et public cible • Éléments prosodiques de la langue (fluidité, prononciation, intonation, débit) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Je peux reconnaître les stratégies d'écoute qui sont les plus efficaces à utiliser selon le défi éprouvé. ○ Je peux réagir pour démontrer ma compréhension.
Ressources	
<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative – grille 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace. • Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9 à 28 <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée – pages 73 à 75 • Le continuum de l'oral • Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

RAG 2 : Produire un message oral selon l'intention de communication

CL : Production orale (s'exprimer oralement en continu)

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 2.1	Présenter de brefs discours sur des sujets familiers, des concepts étudiés, ainsi que des expériences personnelles.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 3^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ histoires, présentations, discours, vidéoclips, annonces, poèmes, chansons et comptines, arts dramatiques • Champs lexicaux liés aux sujets familiers, concepts étudiés et expériences personnelles à un niveau A2 : <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités ○ vocabulaire lié aux autres matières scolaires • Caractéristiques de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ différents types de phrases (p. ex. : phrase interrogative, phrase négative, phrase exclamative) ○ structure narrative (p. ex. : personnes, lieu, événement) ○ structure informative (p. ex. : qui, quand, où, quoi; comparaison; problèmes et solutions) ○ marqueurs de transition (p. ex. : premièrement, ensuite, après, alors, finalement) ○ temps de verbe (p. ex. : présent, passé composé, futur proche et imparfait) • Public cible et actes de parole (intentions de communication) : <ul style="list-style-type: none"> ○ présenter quelqu'un ○ demander ou proposer quelque chose à quelqu'un ○ demander à quelqu'un de faire quelque chose ○ exprimer des sentiments et des opinions ○ accepter ou refuser quelque chose ○ exprimer une intention de faire quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux parler d'un événement qui s'est passé ou que j'ai vécu moi-même. • Je peux donner mon opinion en me servant de phrases simples. • Je peux justifier mon opinion en me servant du mot <i>parce que</i>. • Je peux faire des descriptions • Je peux ajouter des détails comme l'apparence physique, le comportement, les habitudes et les goûts. • Je peux dire brièvement ce qui me plaît ou me plaît moins • Je peux raconter une histoire brève en ordre chronologique. • Je peux expliquer mes projets, mes apprentissages, mes actions et mes plans. • Je peux faire des comparaisons en me servant des mots suivants : <i>différent, semblable, comme</i>. • Je peux résumer des histoires simples que j'ai lues en utilisant le langage utilisé dans l'histoire. • Je peux expliquer dans mes propres mots un concept appris en classe. • Je peux parler avec une intonation appropriée. <p>Éléments de précision de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux relier des phrases avec des connecteurs simples tels que : ou, et, donc, si, mais, car, comme quand, parce que. • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au présent (p. ex. : Je marche à l'école tous les jours). • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au passé composé (p. ex. : Hier soir, je suis allé...; ce matin, j'ai mangé...; samedi, j'ai joué au...). • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au futur proche (p. ex. : Au dîner, je vais manger...; vendredi soir, je vais aller chez...).

<ul style="list-style-type: none"> ○ raconter des évènements ○ décrire quelque chose ○ informer quelqu'un • Éléments prosodiques de la langue (fluidité, prononciation, intonation, débit) • Éléments de précision de la langue 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux m'exprimer en me servant des verbes à l'imparfait (p. ex. : Quand j'étais petite, je courais moins vite.) • Je peux utiliser la négation (p. ex. : ne pas, ne jamais, ne plus). • Je peux utiliser le bon déterminant des mots simples et familiers (p. ex. : <i>ma</i> famille, <i>mon</i> sport, <i>une</i> sœur, <i>le</i> ballon, <i>la</i> balle). • Je peux corriger les erreurs communes que je fais. • Je peux utiliser les verbes pronominaux (p. ex. : Je me lève; je m'habille; je me peigne). • Je peux utiliser des prépositions (p. ex. : <i>dans</i>, <i>sous</i>, <i>sur</i>, <i>derrière</i>, <i>entre</i>, <i>devant</i>, <i>à la gauche de</i>, <i>à la droite de</i>, <i>en haut de</i>, <i>en bas de</i>, <i>loin de</i>, <i>près de</i>, <i>au milieu de</i>). • Je peux utiliser des mots qui expriment le temps (p. ex. : <i>aujourd'hui</i>, <i>ensuite</i>, <i>demain</i>, <i>avant</i>, <i>tôt</i>, <i>après</i>, <i>hier</i>, <i>jamais</i>, <i>maintenant</i>, <i>parfois</i>, <i>toujours</i>, <i>puis</i>, <i>premièrement</i>, <i>deuxièmement</i>). • Je peux utiliser des adverbes d'intensité (p. ex. : <i>très</i>, <i>trop</i>, <i>peu</i>, <i>beaucoup</i>).
Ressources	
<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative – grilles 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le continuum de l'oral • Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion

RAG 3 : Interagir selon la situation de communication sociale et scolaire CL – Interaction orale (prendre part à une conversation)

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 3.1	Participer à des conversations sur des sujets familiers, des concepts étudiés, ainsi que des expériences personnelles.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 3^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ conversations, discussions, des débats, périodes de questionnement, devinettes, arts dramatiques, jeux interactifs de communication orale, appels Skype • Champs lexicaux liés aux sujets familiers, concepts étudiés et expériences personnelles à un niveau A2 : <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités ○ vocabulaire lié aux autres matières scolaires • Caractéristiques de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ différents types de phrases (p. ex : phrase interrogative, phrase négative, phrase exclamative) ○ marqueurs de transition (p. ex : premièrement, ensuite, après, alors, finalement) ○ temps de verbe (p. ex : présent, passé composé, futur proche et imparfait) • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ différents accents et dialectes ○ contenu acadien, franco-ontarien, québécois, etc. • Stratégies de prise de parole • Public cible et actes de parole (intentions de communication) : <ul style="list-style-type: none"> ○ demander ou proposer quelque chose à quelqu'un 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux maintenir de courtes conversations en posant d'autres questions ou en ajoutant d'autres informations à la conversation. • Je peux échanger des informations. • Je peux poser ou répondre à de simples questions à propos des événements du présent, du passé et du futur. • Je peux discuter de différentes choses à faire et d'endroits à visiter. • Je peux communiquer à quelqu'un si je suis d'accord ou si je préfère une autre chose. • Je peux demander ou donner des directions (p. ex. : avec une carte ou d'autres outils visuels). • Je peux interagir avec d'autres personnes pour partager mes idées, mes expériences, mes préférences et mes sentiments. • Je peux communiquer avec mes camarades de classe lors de tâches simples. • Je peux utiliser plusieurs phrases courtes de façon fluide. <p>Stratégies de prise de parole</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux demander à quelqu'un de répéter ce qu'il vient de dire. • Je peux demander à quelqu'un de clarifier ou de préciser ce qu'il vient de dire. • Je peux poser des questions appropriées pour savoir si la personne m'a compris. • Je peux m'adresser poliment à quelqu'un et lui demander quelque chose. • Je peux fournir des exemples. • Je peux paraphraser. <p>Éléments de précision de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux relier des phrases avec des connecteurs simples tels que : ou, et, donc, si, mais, car, comme quand, parce que.

<ul style="list-style-type: none"> ○ demander à quelqu'un de faire quelque chose ○ exprimer des sentiments et des opinions ○ accepter ou refuser quelque chose ○ exprimer une intention de faire quelque chose ○ raconter des événements ○ décrire quelque chose ○ informer quelqu'un <ul style="list-style-type: none"> • Éléments prosodiques de la langue (fluidité, prononciation, intonation, débit) • Éléments de précision de la langue 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au présent (p. ex. : Je marche à l'école tous les jours). • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au passé composé (p. ex. : Hier soir, je suis allé..., ce matin, j'ai mangé..., samedi, j'ai joué au...). • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au futur proche (p. ex. : Au dîner, je vais manger...; vendredi soir, je vais aller chez ...). • Je peux m'exprimer en me servant des verbes à l'imparfait (p. ex. : Quand j'étais petite, j'habitais près de la mer.). • Je peux utiliser la négation (p. ex. : ne pas, ne jamais, ne plus). • Je peux utiliser le bon déterminant des mots simples et familiers (p. ex. : <i>ma</i> famille, <i>mon</i> sport, <i>une</i> sœur, <i>le</i> ballon, <i>la</i> balle). • Je peux corriger les erreurs communes que je fais. • Je peux utiliser les verbes pronominaux (p. ex. : Je me lève; je m'habille; je me peigne). • Je peux utiliser des prépositions pour ajouter des précisions à ma phrase (p. ex. : <i>dans</i>, <i>sous</i>, <i>sur</i>, <i>derrière</i>, <i>entre</i>, <i>devant</i>, <i>à la gauche de</i>, <i>à la droite de</i>, <i>en haut de</i>, <i>en bas de</i>, <i>loin de</i>, <i>près de</i>, <i>au milieu de</i>). • Je peux utiliser des mots qui expriment le temps (p. ex. : <i>aujourd'hui</i>, <i>ensuite</i>, <i>demain</i>, <i>avant</i>, <i>tôt</i>, <i>après</i>, <i>hier</i>, <i>jamais</i>, <i>maintenant</i>, <i>parfois</i>, <i>toujours</i>, <i>puis premièrement</i>, <i>deuxièmement</i>). • Je peux utiliser des adverbes d'intensité (p. ex. : <i>très</i>, <i>trop</i>, <i>peu</i>, <i>beaucoup</i>).
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ressources

<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative – grilles 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le continuum de l'oral • Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

RAG 4 : Lire et comprendre divers textes

CL – Conscience phonologique

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.1	Reconnaitre, entendre et manipuler les sons du français.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 3^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • 36 sons oraux (phonèmes) de la langue française (Annexe A) • Conscience phonémique :* <ul style="list-style-type: none"> ○ fusionner des sons afin de produire le mot ○ segmenter un mot en sons ○ identifier le son initial d'un mot ○ identifier le son final d'un mot ○ substituer, ajouter et enlever un son dans un mot • Vocabulaire - champs lexicaux liés aux sujets familiers, concepts étudiés et expériences personnelles à un niveau A2 : <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités ○ vocabulaire lié aux autres matières scolaires • Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture <p>À noter : La conscience phonémique est une composante de la conscience phonologique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux distinguer les différents sons oraux (phonèmes) de la langue française. • Je peux fusionner les sons afin d'y produire un mot <ul style="list-style-type: none"> ○ p. ex : j-e (je); s-a-c (sac), oi-s-eau (oiseau), m-ou-t-on (mouton) • Je peux segmenter les sons d'un mot entendu <ul style="list-style-type: none"> ○ p. ex : p-eux (2 sons) s-a-c (3 sons); ch-an-s-on (4 sons); t-a-b-l-eau (5 sons) • Je peux identifier le son initial d'un mot ayant des sons complexes (p. ex. : les mots « <i>autre</i> » et « <i>invitation</i> » commencent par quels sons? « <i>au</i> » et « <i>in</i> »). • Je peux identifier le son final ayant un son complexe (p. ex. : le mot « <i>citrouille</i> » se termine par quel son? « <i>ouille</i> »). • Je peux substituer, ajouter ou enlever un son dans un mot pour créer un nouveau mot. <ul style="list-style-type: none"> ○ p. ex : change le son <i>ch</i> pour le son <i>g</i> dans le mot <i>château</i>, ça devient <i>gâteau</i> ou <i>pain—bain</i> ○ p. ex : ajoute le son /<i>k</i>/ à <i>loup</i>, ça devient <i>clou</i> ou ajoute le son /<i>ch</i>/ à <i>ou</i>, ça devient <i>chou</i> ○ p. ex : enlève /<i>f</i>/ du mot <i>fil</i>, qu'est-ce qu'il reste? « <i>il</i> »
Ressources	
<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative • La pensine (un journal d'observations) <p>Document-cadre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion – pages 29 à 55 • Le continuum de lecture

Guide pratique :

- La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – La conscience phonologique et phonémique
- Tableau des sons (Programme d'études)
- Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion
- Rimes/chansons

Conscience phonologique, phonétique, vocabulaire, fluidité, compréhension

RAG 4 : Lire et comprendre divers textes

CL – Phonétique

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.2	Établir les liens entre les sons à l'oral (phonèmes) et les sons à l'écrit (graphèmes).
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 3^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Indices grapho-phonétique (sons à l'écrit) : <ul style="list-style-type: none"> ○ graphèmes simples (p. ex : a, b, c dur et c doux, d, e, f, g dur et g doux, i, j....) ○ graphèmes complexes fréquents (p. ex : ch, ou, oi, on, au, eau, an, en, er) ○ graphèmes complexes moins communs (p. ex. ouille, euille, tion, oin) • Règles orthographiques : <ul style="list-style-type: none"> ○ p. ex. : devant un p ou un b, le son {on} s'écrit om (p. ex : pompe, tomber) ○ p. ex. : entre deux voyelles, la lettre 's' se prononce habituellement comme le son {z} (p. ex : rose, maison, cerise) • Stratégies de décodage • Genres et types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ albums jeunesse, contes de fée, romans graphiques, petits romans, bandes dessinées, revues, dépliants, pièces de théâtre, comptes rendu informatifs, messages, documentaires, reportages, lettres, annonces, affiches publicitaires, chansons, fiches descriptives, biographies, articles de journal, poèmes, devinettes, marches à suivre, recettes, directives, blogs, sites web • Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture • Précision au niveau de la lecture des mots 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître à l'écrit et lire les sons des voyelles au début, au milieu et à la fin des mots (p. ex : avion, papillon, panda) • Je peux reconnaître à l'écrit et lire les sons des consonnes au début, au milieu et à la fin des mots. (p. ex : cadeau, beaucoup, lac) • Je peux reconnaître à l'écrit et lire les sons des graphies plus complexes au début, au milieu et à la fin des mots (p. ex. : outil, couleur, chou). • Je peux reconnaître à l'écrit et lire les sons des graphies moins communes au début, au milieu et à la fin des mots (p. ex. barbouiller, fouille). • Je peux utiliser mes connaissances des graphèmes pour décoder/lire correctement les mots d'un texte. • Je peux me servir de mes connaissances de règles orthographiques afin de lire correctement les différents graphèmes. • Je peux reconnaître et ne pas lire les lettres silencieuses à la fin des mots. <p>Stratégies de décodage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux identifier les sons que je connais dans un mot. • Je peux couper le mot en différents graphèmes. • Je peux étirer le mot (début, milieu et fin). • Je peux tenter un autre son aux lettres qui font plusieurs sons (p. ex : g dur ou g doux, x silencieux, x prononcé) • Je peux lire toutes les parties d'un mot du début à la fin. • Je peux reconnaître quelle stratégie de décodage est la plus efficace selon le défi éprouvé. • Je peux m'autocorriger si le mot ne sonne pas bien (p. ex : lettres silencieuses).

Ressources

<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<ul style="list-style-type: none">• Évaluation formative• La pensine (un journal d'observations)• Le suivi d'observation <p>Document-cadre :</p> <ul style="list-style-type: none">• Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none">• Comment enseigner de façon délibérée et efficace• Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion – pages 29 à 55 <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none">• La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – La correspondance graphème-phonème• Mur de mots fréquents• Mur de thèmes• Continuum de lecture• Tableau des sons (Programme d'études)• Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

❖ **Note à l'enseignant :** Il faut faire des évaluations formatives tout au long de ces phases pendant l'enseignement de la lecture. Il importe de comprendre que ce tableau doit être pris en compte.

Immersion précoce				1 ^{re}	2 ^e	3 ^e
Connaissance des sons à l'oral et des sons à l'écrit						
Sons des lettres	Voyelles*	i y a (à) â e é o (ô) u (ù, û) è (ê, ë)		●	→	→
	Consonnes qui s'allongent	m f n v l r s ç(s) c(s) j g(j) z s(z)		●	→	→
	Consonnes courtes	c(k) k q g(gu) t p b d w x h		●	→	→
Sons complexes	Sons des graphies plus complexes	ch on, om ou au, eau oi qu(k)		●	→	→
		an,am en, em in, im ain, aim ein		●	→	→
		ei, ai (è) er, ez (é) eu un, um gn ph		●	→	→
Sons complexes moins fréquents	Sons des graphies moins communes	eur, œu ai(é) ill, ille sion, tion er(ère) ail, aille ien, ienne			●	→
		ch(k) eil, eille euil, euille, œil, œill ouin, oin et(è) ouil, ouille yn,ym ette			●	→
	Semi-consonnes*	[w] comme oi [j] comme paille [ɥ] comme lui			●	→

*Voir la grille des phonèmes et des graphèmes en annexe.



à enseigner en profondeur



à poursuivre et renforcer

Tableau inspiré du programme d'études du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Direction des programmes d'études et de l'apprentissage (juillet 2013)

Conscience phonologique, phonétique, vocabulaire, fluidité, compréhension

RAG 4 : Lire et comprendre divers textes

CL – Vocabulaire

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.3	Utiliser ses connaissances du vocabulaire pour faciliter sa lecture.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 3^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Les 200+ mots fréquents (Annexe B) • Vocabulaire : <ul style="list-style-type: none"> ○ champs lexicaux à un niveau A2 – mots thématiques <ul style="list-style-type: none"> – p. ex : la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités ○ vocabulaire lié aux autres matières scolaires <ul style="list-style-type: none"> – p. ex : les sciences, les sciences sociales, les mathématiques ○ mots du texte <ul style="list-style-type: none"> – p. ex : mots connus, mots inconnus, mots importants – synonymes, antonymes, adverbes, adjectifs ○ les mots liés aux genres de textes <ul style="list-style-type: none"> – p. ex : mots descriptifs dans une description – p. ex : mots incitatifs dans un texte argumentatif – p. ex : mots de transition dans une narration – p. ex : mots imagés dans un poème • Genres et types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ albums jeunesse, contes de fée, romans graphiques, petits romans, bandes dessinées, revues, dépliants, pièces de théâtre, comptes rendu informatifs, messages, documentaires, reportages, lettres, annonces, affiches publicitaires, chansons, fiches descriptives, biographies, articles de journal, poèmes, devinettes, marches à suivre, recettes, directives, blogs, sites web 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître et lire avec automaticité les mots affichés sur le mur de mots fréquents. • Je peux me servir de mes connaissances des mots fréquents pour lire un texte avec plus de fluidité. • Je peux lire les mots connus ou étudiés quand je les retrouve dans un texte. • Je peux reconnaître et lire de plus en plus de mots dans un texte. • Je peux identifier des mots descriptifs, incitatifs et imagés dans un texte. <p>Stratégies facilitant la compréhension des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux utiliser ma connaissance des mots pour m'aider à lire un texte plus facilement. • Je peux me servir des images pour m'aider à comprendre les mots. • Je peux reconnaître quelques préfixes et quelques suffixes simples (p. ex. : tri = trois « tricyclette »; micro = petit; multi = plusieurs; pré = avant « préscolaire »; eux = caractéristiques « courageux »). • Je peux identifier des mots de la même famille de mots (p. ex. : <i>habiter, habitation, habitat; animalerie, animal</i>). • Je peux lire des petits mots dans un plus grand mot (p. ex. : <i>une automobile</i>). • Reconnaître des mots amis (p. ex. : <i>un sandwich, une orange</i>). • Je peux me servir de mes connaissances des synonymes simples (p. ex. : <i>ami, copain, camarade</i>) et des antonymes simples (p. ex. : <i>minuscule, gigantesque</i>). • Je peux utiliser ma connaissance des mots à l'oral afin de surveiller/corriger la lecture des mots. • Je peux me poser la question « Est-ce que ce mot a du sens »?.

<ul style="list-style-type: none"> • Appréciation des mots dans un texte • Stratégies facilitant la compréhension des mots : <ul style="list-style-type: none"> ○ indices lexicaux - la représentation visuelle du mot dans son ensemble <ul style="list-style-type: none"> – p. ex : la longueur du mot, la première lettre du mot, le petit mot dans un grand mot ○ indices sémantiques - aident à donner du sens aux mots en utilisant le contexte <ul style="list-style-type: none"> – p. ex. connaissance du sujet, les titres, les illustrations, la structure du texte ○ indices morphologiques - permettent de voir la variation de la forme d'un mot <ul style="list-style-type: none"> – p. ex : 'e' du féminin, 's' du pluriel, 'nt' des verbes, préfixes, suffixes • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ mots provenant de la culture acadienne, québécoise, parisienne, etc. ○ auteurs, illustrateurs et journalistes acadiens, parisiens, haïtiens, etc. • Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture 	
Ressources	
Outils d'évaluation	Documents d'appui :
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative • La pense (un journal d'observations) • Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lecture dans un modèle de littératie équilibrée L'enrichissement du vocabulaire • Continuum de lecture • Mur de thèmes • Mur de mots fréquents

	<ul style="list-style-type: none">• Tableau des sons (Programme d'études)• Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Conscience phonologique et phonétique, vocabulaire, fluidité, compréhension

RAG 4 : Lire et comprendre divers textes

CL: Fluidité et précision

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.4	Lire un texte avec précision et fluidité.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 3^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Précision au niveau de la lecture des mots • Appréciation de la prosodie de la langue (fluidité, prononciation, intonation, débit) • Stratégies facilitant la fluidité • Indices syntactiques - l'organisation générale de la phrase <ul style="list-style-type: none"> ○ p. ex : les groupes de mots, les paragraphes, la majuscule, les signes de ponctuation, dialogue • Genres et types de textes <ul style="list-style-type: none"> ○ albums jeunesse, contes de fée, romans graphiques, petits romans, bandes dessinées, revues, dépliants, pièces de théâtre, comptes rendu informatifs, messages, documentaires, reportages, lettres, annonces, affiches publicitaires, chansons, fiches descriptives, biographies, articles de journal, poèmes, devinettes, marches à suivre, recettes, directives, blogs, sites web • Étendue du vocabulaire à l'oral et à l'écrit • Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture 	<p>Précision (lire correctement un texte à un niveau approprié)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux lire un texte sans trop d'omissions. • Je peux lire un texte sans trop de répétitions. • Je peux lire un texte sans trop de substitutions. • Je peux me servir de mes connaissances de l'oral pour m'aider à lire sans trop faire d'erreur. • Je peux me servir de mes connaissances de l'oral afin de porter attention à la prononciation des mots (p. ex : la terminaison des mots, les lettres muettes) <p>Fluidité (à un niveau approprié)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître quand un texte est lu avec fluidité. • Je peux expliquer les raisons pour lesquelles un texte entendu n'est pas fluide. • Je peux lire plusieurs groupes de mots ensemble (p. ex. <i>Un beau matin, /je me suis levé/ et je me suis brossé les dents</i>). • Je peux lire plusieurs phrases de façon enchaînée. • Je peux lire un texte à une vitesse appropriée. • Je peux lire un texte sans avoir à décoder plusieurs des mots. • Je peux lire sans trop d'hésitations un texte. • Je peux lire avec expression. • Je peux lire en respectant différents signes de ponctuation. <p>Stratégies facilitant la fluidité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux m'autocorriger au moment où l'erreur se produit en relisant un mot ou une phrase. • Je peux sauter le mot, continuer à lire, puis y revenir. • Je peux utiliser les images et les mots que j'ai appris pour lire les mots plus rapidement.

	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux ralentir ma lecture, au besoin, quand un passage est plus exigeant. • Je peux reconnaître quand j'ai besoin de travailler ma fluidité. • Je peux relire une partie d'un texte (p. ex : phrase, un passage, quelques mots) pour améliorer la lecture.
Ressources	
<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative • La pensine (un journal d'observations) • Le suivi d'observation <p>Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée</p>	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion – pages 29 à 55 • Mur de thèmes • Mur de mots fréquents • Continuum de lecture <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 5, La fluidité – pages 33 à 63 • Tableau des sons (Programme d'études) • Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU • Stratégies de lecture

Conscience phonologique, phonétique, vocabulaire, fluidité, compréhension

RAG 4 : Lire et comprendre divers textes

CL : Compréhension

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.5	Gérer la compréhension d'un texte.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 3^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Genres et types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ albums jeunesse, contes de fée, romans graphiques, petits romans, bandes dessinées, revues, dépliants, pièces de théâtre, comptes rendu informatifs, messages, documentaires, reportages, lettres, annonces, affiches publicitaires, chansons, fiches descriptives, biographies, articles de journal, poèmes, devinettes, marches à suivre, recettes, directives, blogs, sites web • Intentions de lecture : <ul style="list-style-type: none"> ○ p. ex : lire pour le plaisir, pour trouver des informations, pour confirmer ses opinions, pour répondre à une question • Appréciation de la lecture • Stratégies de compréhension • Preuves de compréhension / réactions à la lecture • Éléments littéraires / structures de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ textes narratifs (p. ex. début, milieu, fin; personnages, lieu, événement déclencheur) ○ textes informatifs (p. ex : qui, quand, où,quoi; problèmes et solutions; comparaisons) ○ textes incitatifs (p. ex : mots qui incitent le lecteur) ○ textes créatifs (p. ex : les rimes, mots imagés) • Mise en page textuel : <ul style="list-style-type: none"> ○ page titre, titres et sous-titres, images, dessins, italique, caractère gras, diagrammes, tableaux, police, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux lire pour différentes intentions. • Je peux faire de bons choix de textes selon mon intention de lecture. • Je peux parler de l'importance de différents types de textes. • Je peux reconnaître que le but de la lecture est la compréhension. • Je peux réagir au texte (p. ex : ressentir des émotions, fournir son opinion du texte, prendre action, rire, questionner) • Je peux repérer des éléments et références culturelles dans un texte. • Je peux comprendre le fonctionnement du dialogue entre différents personnages. • Je peux comprendre la situation problématique ainsi que la solution dans un texte. <p>Stratégies pour gérer la compréhension d'un texte de niveau approprié.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux me poser les questions suivantes : « <i>Est-ce que je comprends ce que je suis en train de lire?</i> » et « <i>Est-ce que je peux continuer à lire?</i> » • Je peux faire des images mentales pendant la lecture. • Je peux utiliser des images pour confirmer le sens du texte. • Je peux faire des prédictions avant et pendant la lecture d'un texte. • Je peux établir des liens entre mes connaissances antérieures et le texte. • Je peux relire une partie du texte pour trouver l'information recherchée. • Je peux utiliser des organisateurs graphiques pour développer ma compréhension. • Je peux faire des inférences : <ul style="list-style-type: none"> ○ p. ex : liées aux problèmes et résultats dans les textes informatifs et narratifs. ○ p. ex : liées aux causes et effets à propos des personnages, sentiments, météo, etc.

<ul style="list-style-type: none"> • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ différents dialectes ○ contenu acadien, franco-ontarien, québécois, etc. ○ auteurs, illustrateurs et journalistes acadiens, parisiens, haïtiens, etc. • Lien entre l’oral, la lecture et l’écriture 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux utiliser des éléments d’un texte pour m’aider à mieux comprendre. • Je peux expliquer les stratégies de compréhension que j’ai utilisées pendant la lecture d’un texte. • Je peux me servir avec aisance de stratégies de compréhension simples pour résoudre mes défis. • Je sais quelle stratégie de compréhension est la plus efficace à utiliser selon le défi éprouvé. <p>Démontrer sa compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux faire un rappel complet d’un texte en ordre chronologique. • Je peux me souvenir d’une série d’événements dans un texte. • Je peux ajouter des détails lorsque je résume un texte (p. ex. : Les personnages secondaires sont...). • Je peux me souvenir et discuter des idées/informations importantes du texte. • Je peux répondre à des questions littérales au sujet de la lecture. • Je peux répondre à des questions d’inférence en lien avec l’image ou le texte.
Ressources	
Outils d’évaluation	Documents d’appui :
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative • La pensine (un journal d’observations) • Le suivi d’observation <p>Document-cadre : Fiches d’observation individualisée de lecture et la lecture guidée</p>	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Pratiques exemplaires pour l’enseignement de la lecture en immersion – pages 29 à 55 • Mur de thèmes • Mur de mots fréquents • Continuum de lecture <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 5, La fluidité – pages 33 à 63 • Tableau des sons (Programme d’études) • Les 16 composantes d’une littératie équilibrée en immersion – PDU • Stratégies de lecture

Production écrite, processus d'écriture et traits d'écriture
RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible
CL : Production écrite

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 5.1	Rédiger des textes à propos de sujets familiers, de concepts étudiés et d'expériences personnelles.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 3^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Sujets familiers, concepts étudiés et expériences personnelles à un niveau A2 : <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités ○ concepts liés aux autres matières scolaires • Genres et types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction (p. ex : compte rendu d'un événement ou d'une expérience personnelle, histoire simple, lettre d'amitié) ○ informatif / explicatif (p. ex : description, annonce, fiche descriptive; compte rendu scientifique) ○ procédural (p. ex : marche à suivre, recette, consignes) ○ incitatif / persuasif (p. ex : affiche et annonce publicitaire, critique d'un livre) ○ créatif / expressif (p. ex : poème, saynète, devinette, comptine, chanson) • Traits d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> ○ idées et contenu ○ organisation des idées ○ structures de phrases ○ choix de mots ○ conventions linguistiques ○ style / voix (en émergence) • Processus de l'écrit (Annexe D) : <ul style="list-style-type: none"> ○ planification 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux m'inspirer d'un modèle pour écrire mon propre texte. • Je peux écrire pour partager mes idées, mes besoins, mes sentiments et mes préférences. • Je peux écrire à propos d'événements importants dans mon quotidien. • Je peux écrire à propos d'expériences personnelles en décrivant ce qui s'est passé, où, et quand. • Je peux écrire des histoires simples. (p. ex. la fin de semaine, une vacance...) • Je peux faire une description d'une personne, d'un objet ou d'un lieu que je connais (p. ex. : une vedette, un superhéros, la ville) • Je peux écrire une description au sujet d'un thème familier ou d'un concept que j'ai appris et connais bien • Je peux écrire de courts messages et des annonces. • Je peux décrire un concept scientifique. • Je peux écrire une simple marche à suivre ou énoncés des consignes. • Je peux écrire une simple critique de livre ou une affiche publicitaire. • Je peux écrire des poèmes, des comptines ou des chansons.

<ul style="list-style-type: none"> ○ rédaction ○ révision ○ correction ○ publication et partage <ul style="list-style-type: none"> • Intention d'écriture et public cible de différents styles littéraires • Mise en page textuel : <ul style="list-style-type: none"> ○ page titre, titres et sous-titres, images, dessins, italique, caractère gras, diagrammes, tableaux, police, etc. • La relation entre l'oral, la lecture et l'écrit • Calligraphie – lettres en script et lettres en cursive (Annexe C) 	
Ressources	
<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative • La pensine (un journal d'observations) • Les conférences d'écriture 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion – pages 56 à 76 • Mur de mots fréquents • Mur de thèmes • Liste de vérification • Grille de critères de réussite • Textes modèles • Normes de rendements en écriture • Continuum d'écriture <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitres 1 à 3 – Apprendre à écrire – pages 7 à 17 • Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

Production écrite, processus d'écriture et traits d'écriture

RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible

CL : Processus d'écriture

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 5.2	Écrire un texte en suivant les phases du processus d'écriture.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
	À la fin de la 3^e année, l'élève pourra :
<ul style="list-style-type: none"> • Sujets familiers, concepts étudiés et expériences personnelles à un niveau A2 : <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités ○ concepts liés aux autres matières scolaires • Genres et types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction (p. ex : compte rendu d'un événement ou d'une expérience personnelle, histoire simple, lettre d'amitié) ○ informatif / explicatif (p. ex : description, annonce, fiche descriptive; compte rendu scientifique) ○ procédural (p. ex : marche à suivre, recette, consignes) ○ incitatif / persuasif (p. ex : affiche et annonce publicitaire, critique d'un livre) ○ créatif / expressif (p. ex : poème, saynète, devinette, comptine, chanson) • Traits d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> ○ idées et contenu ○ organisation des idées ○ structures de phrases ○ choix de mots ○ conventions linguistiques ○ style / voix (en émergence) • Processus de l'écrit (Annexe D) : <ul style="list-style-type: none"> ○ planification 	<p>L'étape de planification</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux planifier mon écrit à l'aide d'un remue-méninge, d'une toile d'idées et d'organiseurs graphiques. • Je peux analyser des textes modèles reliés au type de texte à l'étude. Je peux choisir un ou des sujets qui m'intéressent. • Je peux identifier le public à qui je veux m'adresser. • Je peux reconnaître que différents types de texte ont des buts différents. • Je peux faire appel à mes connaissances antérieures pour planifier un texte. <p>L'étape de rédaction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux rédiger une première ébauche. <p>L'étape de révision et l'étape de correction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux améliorer/corriger mon texte en me servant des critères de réussite. • Je peux me servir des ressources trouvées en classe pour réviser/corriger mon texte (p. ex. : murs de mots thématiques, soutiens linguistiques affichés en classe, dictionnaire personnel, livres de lecture, tableaux d'ancrage, murs de mots fréquents). • Je peux ajouter, enlever, substituer des éléments de mon texte afin de l'améliorer. • Je peux discuter des idées de mon texte lors de conférences avec mon enseignant ou mes pairs. • Je peux relire mon texte pour m'autocorriger. • Je peux faire des conférences avec mon enseignant ou mes pairs pour améliorer/corriger mon texte.

<ul style="list-style-type: none"> ○ rédaction ○ révision ○ correction ○ publication et partage <ul style="list-style-type: none"> • Intention d'écriture et public cible de différents styles littéraires • Mise en page textuel : <ul style="list-style-type: none"> ○ page titre, titres et sous-titres, images, dessins, italique, caractère gras, diagrammes, tableaux, police, etc. • La relation entre l'oral, la lecture et l'écrit • Calligraphie – lettres en script et lettres en cursive (Annexe C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux me servir de la rétroaction que je reçois pour améliorer/corriger mon texte. <p>L'étape de publication et de partage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux compléter le processus d'écriture en publiant certains de mes textes. • Je peux communiquer la version finale de mon texte à mon public cible. • Je peux ajouter quelques éléments de mise en page (p. ex : une page titre, des sous-titres, des mots en caractères gras et/ou des dessins) afin d'embellir mon texte.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ressources

Outils d'évaluation :	Documents d'appui :
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative • La pensine (un journal d'observations) • Les conférences d'écriture • La rubrique co-créée 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion – pages 56 à 76 • Mur de mots fréquents • Mur de thèmes • Continuum de l'écriture <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 4 – Le processus d'écriture – pages 19 à 34 • Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

Production écrite, processus d'écriture et traits d'écriture

RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible

CL : Traits d'écriture

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 5.3	Écrire un texte en appliquant les traits d'écriture à partir de textes modèles.
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 3^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Sujets familiers, concepts étudiés et expériences personnelles à un niveau A2 : <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités ○ concepts liés aux autres matières scolaires • Genres et types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction (p. ex : compte rendu d'un événement ou d'une expérience personnelle, histoire simple, lettre d'amitié) ○ informatif / explicatif (p. ex : description, annonce, fiche descriptive; compte rendu scientifique) ○ procédural (p. ex : marche à suivre, recette, consignes) ○ incitatif / persuasif (p. ex : affiche et annonce publicitaire, critique d'un livre) ○ créatif / expressif (p. ex : poème, saynète, devinette, comptine, chanson) • Traits d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> ○ idées et contenu ○ organisation des idées ○ structures de phrases ○ choix de mots ○ conventions linguistiques ○ style / voix (en émergence) • Processus de l'écrit (Annexe D) : <ul style="list-style-type: none"> ○ planification ○ rédaction 	<p>Idées / contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux rédiger un texte qui contient une idée principale. • Je peux présenter des idées qui sont liées au sujet du texte. • Je peux ajouter des détails pertinents à mon texte. <p>Organisation des idées</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux rédiger un texte contenant une série de phrases regroupées dans un ordre logique. • Je peux rédiger un texte dans lequel une organisation commence à apparaître. • Je peux diviser mes idées en quelques petits paragraphes simples. • Je peux présenter l'idée principale au début du texte. • Je peux ajouter au moins une phrase qui conclut mon texte. • Je peux me servir de certains mots de transition entre mes idées (p. ex. : premièrement, ensuite, finalement; d'abord, ensuite, enfin). <p>Choix de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux intégrer à mon texte des mots que je connais ou que j'ai appris (p. ex. : mots thématiques, mots familiers, mots reliés aux matières). • Je peux ajouter des adjectifs et des adverbes simples (p. ex : toujours, souvent, parfois, jamais, lentement, vite) à mon texte. • Je peux commencer à être un peu plus précis dans mon choix de mots, d'adjectifs et de verbes. <p>Structure de phrases</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux varier le début de mes phrases. • Je peux ajouter quelques marqueurs de relation pour varier la longueur de mes phrases (p. ex. : et, ou, mais, parce que).

<ul style="list-style-type: none"> ○ révision ○ correction ○ publication et partage <ul style="list-style-type: none"> • Intention d'écriture et public cible de différents styles littéraires • Mise en page textuel : <ul style="list-style-type: none"> ○ page titre, titres et sous-titres, images, dessins, italique, caractère gras, diagrammes, tableaux, police, etc. • La relation entre l'oral, la lecture et l'écrit • Calligraphie – lettres en script et lettres en cursive (Annexe C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux ajouter quelques différents types de phrases dans mon texte (p. ex. : phrase exclamative, phrase interrogative et phrase négative). • Je peux écrire des phrases de différentes longueurs. <p>Conventions linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux écrire correctement la plupart des mots fréquents et des mots thématiques. • Je peux me servir de mes connaissances de règles orthographiques pour orthographier les mots inconnus. • Je peux rédiger un court texte au présent. • Je peux rédiger un court texte au passé composé. • Je peux rédiger un court texte à l'imparfait. • Je peux me servir correctement des signes de ponctuation. • Je peux tenir compte de certaines règles grammaticales simples <ul style="list-style-type: none"> ○ marque du pluriel ○ marque du féminin ○ terminaison de verbes simples (p. ex. : il marche; ils marchent). • Je peux utiliser les bons déterminants (p. ex. : la, le, un, une, les, l', des, ma, mon, notre, ces, ses, mon, ma). • Je peux me servir correctement de quelques homophones simples (p. ex. : on, ont / à, a) • Je peux me servir de quelques verbes pronominaux simples dans mon texte (p. ex. : Il aime <u>s'amuser</u>; Il n'aime pas <u>se lever</u> le matin; Je peux <u>m'habiller</u>; Je peux <u>me brosser</u> les dents).
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ressources

<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative • La pensine (un journal d'observations) • Les conférences d'écriture • La rubrique co-créée 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion – pages 56 à 76 • Mur de thèmes • Continuum de l'écriture • Mur de mots fréquents <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 5 – Les traits d'écriture – pages 35 à 61 • Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

10. Annexes

Annexe A

Liste des phonèmes et graphèmes du français standard contemporain

VOYELLES		
[i] igloo, souris, pyjama, lit, nid	[o] dinosaure, auto, têt, eau	[ɛ̃] singe, grimpe, main, faim, peinture, lynx, cymbales
[e] école, ses, regarder, nez, j'ai	[u] ours, nous, genoux, aout	[ã] plante, camping, dentiste, remplir
[ɛ] rivière, treize, maison, fête, forêt, Noël	[y] fusée, rue	[õ] cochon, tond, pompier
[a] avion, chat, femme	[ø] bleu, deux	[œ̃] lundi, brun, parfum
[ɑ] bâton	[ə] renard, petit	
[ɔ] pomme, album, automne	[œ] fleur, heure, sœur	
SEMI CONSONNES *		
[j] yak, famille, crayon	[ɥ] truite, huit	[w] étoile, oui, wigwam, wapiti
CONSONNES		
[p] papa, soupe	[f] fille, éléphant	[m] maman, comment
[t] tête, chatte	[s] serpent, garçon, récréation	[n] neige, animal
[k] kangourou, couleur, qui, cœur	[ʃ] chat, cherche	[ɲ] agneau, montagne
[b] beau, robe	[v] vert, livre	[l] lapin, drôle
[d] dix, regarder	[z] zèbre, musique	[R] rose, dort
[g] gris, guitare	[ʒ] jujubes, girafe, orange	
<p>*Note à l'enseignant : sons et graphies supplémentaires</p> <p>[jɛ̃] chien, bien, chienne</p> <p>[ks] Félix, xylophone</p> <p>« h » est un son muet et fait partie de la graphie de certains sons (habit)</p>		

Annexe B

Listes des mots fréquents de la 1^{re} année et la 2^e année

Note : Ces listes offrent un récapitulatif du vocabulaire général acquis en 1^{re} et 2^e année. Elles sont présentées uniquement à titre indicatif et servent de rappel aux enseignants de la 3^e année.

Liste de mots fréquents : 1^{re} année

a	ce	eau	j'aime	pas	ta
à	c'est	école	le	pendant	tes
aime	cet	est	les	petit	ton
aller	chez	est-ce que	lit	petite	tous
ami	chien	et	lui	peut	tout
amie	combien	être	ma	peux	toute
animal	comme	faire	mais	plus	trop
ans	comment	fais	maison	pour	tu
après	court	fait	malade	porte	tu as
arbre	courir	famille	maman	prend	tu es
au	dans	fille	mange	prends	un
aujourd'hui	danse	fort	manger	prendre	une
aussi	de	frère	marche	que	va
auto	des	garçon	me	quand	vais
autre	deux	grand	mes	quel	veut
avec	devant	grande	moi	quelle	veux
beau	dit	gros	mon	quoi	viens
beaucoup	doit	grosse	ne	regarde	voici
belle	donne	ici	non	sa	vois
bien	donner	Il	on	sac	voit
bon	dors	Ils	ont	se	vont
bonjour	dort	il y a	ou	ses	yeux
bonne	du	j'ai	oui	sur	

Liste des mots fréquents : 2^e année

aider	bientôt	dessous	jamais	neige	plusieurs	te
aimer	bois	dessus	jeu	nos	pourquoi	temps
alors	boit	dire	jour	notre	pouvoir	toi
animaux	bonbon	dix	journée	nous	près	toujours
à peu près	cache	écouter	jusqu'à	nouveau	presque	trouver
à propos	ceci	en arrière	lorsque	nouvelle	puis	très
arrive	cela	encore	maintenant	œuf	propre	venir
aussitôt	certain	enfant	matin	oiseau	qui	vers
autour	ces	enfin	même	où	rien	vieux
aux	chacun	ensuite	merci	ouvrir	sais	vite
avais	chacune	faim	mère	parfois	sait	voilà
avait	chercher	fête	met	parler	seulement	voir
avant	côté	finir	mettre	partout	si	vos
avoir	cours	fois	midi	père	soir	votre
ballon	dehors	froid	moins	personne	soleil	vouloir
bas	déjà	haut	monsieur	peut-être	sommes	vous
bébé	demain	heure	monte	place	sous	vraiment
besoin	derrière	hier	monter	plaisir	souvent	vu

Annexe C

L'enseignement de la calligraphie

Lettres en script

En 1^{re} et en 2^e année, on encourage toujours les élèves à se servir de l'écriture scripte - une habileté qui se développe graduellement. L'enseignant fait écrire les élèves tous les jours et s'assure que le contexte de communication est authentique. En 3^e année, certains élèves peuvent encore avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour parvenir à former les lettres scriptes avec aisance. Il est important que l'enseignant évalue le niveau de développement de la calligraphie chez ses élèves. Plus les élèves seront appelés à écrire, plus ils auront la chance d'améliorer leur calligraphie.

Le document *Guide pratique, La communication écrite dans un modèle de littératie équilibrée, primaire* (du Ministère de l'Éducation) fournit des conseils pratiques pour l'enseignement de l'écriture scripte. Il est recommandé de regrouper les lettres selon les ressemblances dans leur tracé. Voici des suggestions de regroupement :

1. Lettres minuscules ; <ul style="list-style-type: none">• l, t, i;• o, c, a, d, g, b, p, q, e;• f, j, n, m, r, u, h;• v, w, y, x, z;• k, s.	2. Lettres majuscules : <ul style="list-style-type: none">• I, T, H, E, F, L;• O, C, Q, G, S;• D, B, P, R, J, U;• A, K, M, N, V, W;• X, Y, Z.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Lettres en cursive

En 3^e année, il est suggéré que les enseignants commencent l'enseignement de l'écriture cursive, en plaçant l'accent sur les lettres minuscules. Ce n'est, toutefois, pas une attente que les élèves écrivent en lettres cursives à la fin de l'année scolaire. Tout comme l'écriture scripte, l'enseignement de l'écriture cursive doit tenir compte de l'ordre dont les lettres sont enseignées, soit en groupement de lettres logiques.

Voici des suggestions de regroupement pour l'enseignement des lettres cursives minuscules :

groupement e – l – b – f – h – k

groupement i – j – u – w – y – t – p – r – s – o

groupement c – a – d – g – q

groupement n – m – v – x – z

Voici des suggestions de regroupement pour l'enseignement des lettres cursives majuscules :

groupement p – r – b – h – k – n – m

groupement u – v – w – x – y – z – q

groupement c – a – e

groupement t – f

groupement o – q

groupement l – d

groupement i – j

groupement g – s

Le document *Guide pratique, La communication écrite dans un modèle de littératie équilibrée, primaire* (du Ministère de l'Éducation) fournit des conseils pratiques pour l'enseignement de l'écriture cursive.

Annexe D

Processus de l'écrit

a) Planification

L'étape de la planification est la plus importante du processus de l'écrit. Les élèves doivent consacrer 2/3 de leur temps d'écriture à la planification de leur texte. Donc, pendant cette étape ils pourraient :

<ul style="list-style-type: none">• générer des idées• faire un remue-méninge• trouver, rechercher et sélectionner des idées (en se servant de leurs connaissances antérieures, expériences personnelles, recherches d'informations ou ce qu'ils ont appris lors des activités à l'oral et de lecture)• discuter de leurs idées avec leurs pairs	<ul style="list-style-type: none">• organiser leurs idées• remplir un organigramme ou un tableau• faire leur plan d'écriture• participer à des conférences-idées• exprimer des idées à l'oral• dessiner leurs idées
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

NOTE : Même avant l'atteinte de l'étape de planification, l'enseignant aura consacré beaucoup de temps à **préparer** ses élèves à la tâche d'écriture. Pour soutenir les élèves de la langue seconde, l'enseignant doit prendre 3 fois plus de temps afin de préparer l'élève à la tâche d'écriture. Pendant ce temps, l'enseignant et ses élèves doivent :

<ul style="list-style-type: none">• analyser des textes modèles• développer le vocabulaire nécessaire à la tâche d'écriture, y compris des murs de thèmes et des toiles d'idées• faire de l'écriture modelée• faire de l'écriture partagée	<ul style="list-style-type: none">• faire des mini-leçons au sujet des traits d'écriture• travailler les éléments langagiers nécessaires pour entreprendre la tâche d'écriture• lire des textes liés au thème ou au genre de texte à l'étude• parler beaucoup du thème d'écriture
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

b) Rédaction

Lors de cette étape, les élèves :

- rédigent leur ébauche en se concentrant sur les idées
- s'inspirent du plan créé lors de la planification
- mettent en pratique les concepts enseignés au sujet des traits et aux caractéristiques du genre de texte (selon les résultats d'apprentissage dans le programme d'études de leur niveau)
- relisent le texte pour s'assurer qu'il exprime le message voulu

c) Révision et correction

Lors de ces étapes, les élèves révisent et corrigent leur texte.

Révision (cohérence du message)

Les élèves :

- relisent leur texte silencieusement ou à voix haute pour s'assurer qu'il soit compréhensible et cohérent
- se servent des critères de réussite (identifiés par la classe entière au préalable) pour évaluer leur texte
- discutent avec d'autres personnes au moyen d'un entretien pour identifier les forces du texte, ainsi que les points à améliorer
- apportent des changements au texte en ajoutant, en enlevant, en réorganisant et en remplaçant certains mots, phrases ou idées
- révisent leur texte pour en améliorer la clarté, la fluidité et l'organisation

Correction (exactitude)

Les élèves :

- apportent des corrections à leur texte, surtout en fonction des 7 Traits (p. ex. : idées, contenu, organisation des idées, choix de mots, structures langagières, voix et conventions linguistiques)
- tiennent des conférences avec l'enseignant ou leurs pairs
- se servent des ressources linguistiques à leur disposition (p. ex. : mur de thèmes, mur de mots, dictionnaires, tableau de synonymes)
- se servent des critères de réussite (identifiés par la classe entière au préalable) pour évaluer leur texte

d) Publication et partage

En dernier lieu, les élèves publient et partagent leur texte. Pour ce faire, ils :

- transcrivent proprement leur texte en tenant compte de leurs révisions et de leurs corrections
- peuvent ajouter des illustrations, des schémas, des tableaux pour embellir le texte ou ajouter des précisions
- peuvent choisir divers moyens de présenter leur texte, y compris de façon orale, visuelle, technologique, artistique ou dramatique
- partagent leur texte avec leurs pairs en classe, en petits groupes, avec un partenaire, à l'école, dans la famille, sur Internet, etc.

Annexe E

Normes du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

Voici les niveaux de lecture prévus pour le cycle élémentaire. Ces niveaux ont été établis par le Ministère pour qu'ils guident vos interventions. Tout élève dont le niveau de lecture se situe sous la norme à un moment quelconque doit bénéficier d'un redoublement d'efforts à son endroit et d'un plus grand nombre d'interventions de la part de l'enseignant (p. ex. : davantage de séances de lecture guidée).

Ces niveaux ne correspondent en rien aux notes du bulletin. Les notes du bulletin doivent être fondées sur plusieurs types d'évaluations en lecture effectuées pendant toute l'année scolaire.

L'élève ne progressera pas en lecture, à moins qu'il ne progresse en langue orale. Par conséquent, l'enseignant doit faire en sorte que les élèves continuent d'élargir leurs compétences à l'oral pour améliorer davantage leurs compétences en lecture. L'enseignant doit se concentrer sur l'acquisition et l'enrichissement du vocabulaire de l'élève (y compris les mots fréquents), ainsi que s'assurer que l'élève maîtrise les sons du français à l'oral et à l'écrit.

Pour ce qui est des élèves de la 1^{re} et de la 2^e année et 3^e, il importe de leur donner le temps nécessaire pour leur permettre de développer une base de compétences linguistiques.

Niveaux indépendants prévus pour la fin de l'année scolaire

Afin de déterminer le niveau de lecture d'un élève, l'enseignant doit considérer les trois éléments suivants : taux de précision, de fluidité et de compréhension.

Programme d'immersion, point d'entrée en 1^{re} année

Fin de l'année scolaire	Niveaux appropriés	Niveaux avancés
1^{re} année		
Juin	C-D	E+
2^e année		
Juin	F-G-H	I+
3^e année		
Juin	J-K-L	M+
4^e année		
Juin	N-O-P	Q+
5^e année		
Juin	R-S-T	U

Annexe F

Grade Three FILA Translated Outcomes

General Curriculum Outcomes (GCO)		Specific Curriculum Outcomes (SCO)
Oral comprehension	1. Understand a variety of types of oral speech according to the communication situation	1.1 Understand a variety of messages on familiar topics, concepts studied, and personal experiences.
Oral production	2. Produce a verbal message according to communication intention	2.1 Make brief presentations on familiar topics, concepts studied, and personal experiences.
Oral interaction	3. Interact according to the social and academic communication situation	3.1 Participate in conversations on familiar topics, concepts studied, and personal experiences.
Reading	4. Read and understand a variety of texts	4.1 Recognize, understand, and manipulate the sounds of French. 4.2 Make connections between oral sounds (phonemes) and written sounds (graphemes). 4.3 Use knowledge of vocabulary to facilitate reading. 4.4 Read a text accurately and fluently. 4.5 Guide comprehension of a text.
Writing	5. Produce texts according to the intention and target audience	5.1 Write texts about familiar topics, concepts studied, and personal experiences. 5.2 Write a text following the phases of the writing process. 5.3 Write a text using the writing traits from model texts.

Language proficiency (LP)

Oral comprehension, oral production, oral interaction

GCO 1: Understand a variety of types of oral speech depending on the communication situation

LP - Oral comprehension (listening)

Specific curriculum outcome (SCO) 1.1	Understand a variety of messages on familiar topics, concepts studied, and personal experiences.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 3, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Oral texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ stories, conversations, discussions, presentations, speeches, video clips, songs, announcements, poems, nursery rhymes, dramatic arts, books read aloud, audio books, question periods, interactive oral communication games, social media, debates • Lexical fields related to familiar topics, concepts studied, personal experiences, at A2 level: <ul style="list-style-type: none"> ○ family, places, recreation, means of transportation, daily life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, food, meals and cooking, pets, towns and cities, weather, current events and news ○ vocabulary related to other school subjects • Characteristics of oral texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ different types of sentences (e.g. interrogative, negative, exclamatory) ○ narrative structure (e.g. people, places, events) ○ informative structure (e.g. <i>qui, quand, où, quoi</i>; comparison) ○ transitional markers (e.g. <i>premièrement, ensuite, après, alors, finalement</i>) ○ verb tenses (e.g. <i>présent, passé composé, futur proche, and imparfait</i>) • Cultural elements: 	<ul style="list-style-type: none"> • I can understand everyday conversations if the person speaks clearly and slowly and offers help. • I can understand simple information and questions. • I can understand short stories if the person speaks slowly and clearly. • I can understand simple descriptions and explanations. • I can understand simple directives, instructions, and tasks if the person speaks clearly and slowly. • I can understand short announcements (e.g. weather, sports results) • I can understand frequently used expressions. • I can usually follow a simple conversation when the subject changes. <p>Listening strategy</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can use my listening strategies to help me understand an oral text, such as: <ul style="list-style-type: none"> ○ look at and listen to the person speaking (e.g. gestures, tone of voice, facial expressions) ○ use my previous knowledge ○ visualize images in my head ○ make connections between new ideas and what I know about the subject ○ recognize words in French ○ make predictions ○ gather main ideas ○ I can recognize the most effective listening strategies for the challenge experienced. ○ I can react to show that I understand.

<ul style="list-style-type: none"> ○ different accents and dialects ○ Acadian, Franco-Ontarian, Québécois, and other content ○ Acadian, Parisian, Haitian, and other. authors/singers/actors/journalists <ul style="list-style-type: none"> ● Listening strategies ● Listening intention and target audience ● Prosodic features of the language (fluency, pronunciation, intonation, tempo) 	
<u>Resources</u>	
<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<ul style="list-style-type: none"> ● Formative assessment - rubric 	<p>Littérature en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comment enseigner de façon délibérée et efficace. ● Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion, pages 9 to 28 <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La communication orale dans un modèle de littérature équilibrée, pages 73 to 75 ● Le continuum de l'oral ● Les 16 composantes d'une littérature équilibrée en immersion – PDU

GCO 2: Produce an oral message according to the communication intention
LP: Oral production (ongoing oral expression)

Specific curriculum outcome (SCO) 2.1	Make brief presentations on familiar topics, concepts studied, and personal experiences.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 3, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Oral texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ stories, presentations, speeches, video clips, announcements, poems, songs and nursery rhymes, dramatic arts • Lexical fields related to familiar topics, concepts studied, and personal experiences at the A2 level: <ul style="list-style-type: none"> ○ family, places, recreation, means of transportation, daily life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, food, meals and cooking, pets, towns and cities, weather, current events and news ○ vocabulary related to other school subjects • Characteristics of oral texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ different types of sentences (e.g. interrogative, negative, exclamatory) ○ narrative structure (e.g. people, places, events) ○ informative structure (e.g. <i>qui, quand, où, quoi</i>; comparison; problems and solutions) ○ transitional markers (e.g. <i>premièrement, ensuite, après, alors, finalement</i>) ○ verb tenses (e.g. <i>présent, passé composé, futur proche, and imparfait</i>) • Target audience and speaking (communication intentions) <ul style="list-style-type: none"> ○ introduce someone ○ ask someone something or suggest something to someone ○ ask someone to do something ○ express feelings and opinions ○ accept or refuse something ○ express an intention to do something 	<ul style="list-style-type: none"> • I can talk about an event that happened or that I experienced myself. • I can give my opinion using simple sentences. • I can justify my opinion using the word <i>parce que</i>. • I can provide descriptions • I can add details such as physical appearance, behaviour, habits, and tastes. • I can briefly state what I like and what I don't like as much • I can tell a short story in chronological order. • I can explain my projects, my learning, my actions, and my plans. • I can make comparisons using the following words: <i>différent, semblable, and comme</i>. • I can summarize simple stories that I have read or heard using the language used in the story. • I can explain a concept learned in class in my own words. • I can speak with the proper intonation. <p>Language clarifying elements</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can link my sentences with simple connectors such as the following: <i>ou, et, donc, si, mais, car, comme, quand, parce que</i>. • I can express myself using verbs in the <i>présent</i> (e.g. <i>Je marche à l'école tous les jours</i>). • I can express myself using verbs in the <i>passé composé</i> (e.g. <i>Hier soir, je suis allé...; ce matin, j'ai mangé...; samedi, j'ai joué au...</i>). • I can express myself using verbs in the <i>futur proche</i> (e.g. <i>Au dîner, je vais manger...; vendredi soir, je vais aller chez...</i>). • I can express myself using verbs in the <i>imparfait</i> (e.g. <i>Quand j'étais petite, je courais moins vite.</i>) • I can use negation (e.g. <i>ne pas, ne jamais, ne plus</i>). • I can use the correct determiner for simple and familiar words, e.g. <i>ma famille, mon sport, une sœur, le ballon, la balle</i>).

<ul style="list-style-type: none"> ○ recount events ○ describe something ○ inform someone • Prosodic features of the language (fluency, pronunciation, intonation, tempo) • Language clarifying elements 	<ul style="list-style-type: none"> • I can correct common errors that I make. • I can use reflexive verbs (e.g. <i>Je me lève, je m'habille, je me peigne</i>). • I can use prepositions (e.g. <i>dans, sous, sur, derrière, entre, devant, à la gauche de, à la droite de, en haut de, en bas de, loin de, près de, au milieu de</i>). • I can use words to express time (e.g. <i>aujourd'hui, ensuite, demain, avant, tôt, après, hier, jamais, maintenant, parfois, toujours, puis, premièrement, deuxièmement</i>). • I can use adverbs of intensity (e.g. <i>très, trop, peu, beaucoup</i>).
<u>Resources</u>	
<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Formative assessment - rubrics 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le continuum de l'oral • Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion

GCO 3: Interact according to the social and academic communication situation
LP - Oral interaction (take part in a conversation)

Specific curriculum outcome (SCO) 3.1	Participate in conversations on familiar topics, concepts studied, and personal experiences.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 3, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Oral texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ conversations, discussions, debates, question periods, riddles, dramatic arts, interactive oral communication games, Skype calls • Lexical fields related to familiar topics, concepts studied, personal experiences at an A2 level; <ul style="list-style-type: none"> ○ family, places, recreation, means of transportation, daily life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, food, meals and cooking, pets, towns and cities, weather, current events and news ○ vocabulary related to other school subjects • Characteristics of oral texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ different types of sentences (e.g. interrogative, negative, exclamatory) ○ transitional markers (e.g. <i>premièrement, ensuite, après, alors, finalement</i>) ○ verb tenses (e.g. <i>présent, passé composé, futur proche, and imparfait</i>) • Cultural elements: <ul style="list-style-type: none"> ○ different accents and dialects ○ Acadian, Franco-Ontarian, Québécois, and other content • Speaking strategies • Target audience and speaking (communication intentions) <ul style="list-style-type: none"> ○ ask someone something or suggest something to someone ○ ask someone to do something 	<ul style="list-style-type: none"> • I can carry on short conversations by asking other questions or by adding other information to the conversation. • I can share information. • I can ask or answer simple questions about events in the present, past, and future. • I can discuss different things to do and places to visit. • I can communicate to someone whether I agree or whether I prefer something else. • I can ask for or give directions (e.g. with a map or other visual tools). • I can interact with other people to share my ideas, experiences, preferences, and feelings. • I can communicate with my classmates when doing simple tasks. • I can use several short sentences fluently. <p>Speaking strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can ask someone to repeat what they have just said. • I can ask someone to clarify or specify what they have just said. • I can ask appropriate questions to find out if the person has understood me. • I can speak to someone politely and ask them something. • I can give examples. • I can paraphrase. <p>Language clarifying elements:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can link my sentences with simple connectors such as the following: <i>ou, et, donc, si, mais, car, comme, quand, parce que..</i> • I can express myself using verbs in the <i>présent</i> (e.g. <i>Je marche à l'école tous les jours</i>). • I can express myself using verbs in the <i>passé composé</i> (e.g. <i>Hier soir, je suis allé..., ce matin, j'ai mangé..., samedi, j'ai joué au...</i>).

<ul style="list-style-type: none"> ○ express feelings and opinions ○ accept or refuse something ○ express an intention to do something ○ recount events ○ describe something ○ inform someone <ul style="list-style-type: none"> • Prosodic features of the language (fluency, pronunciation, intonation, tempo) • Language clarifying elements 	<ul style="list-style-type: none"> • I can express myself using verbs in the <i>futur proche</i> (e.g. <i>Au dîner je vais manger...; vendredi soir, je vais aller chez...</i>). • I can express myself using verbs in the <i>imparfait</i> (e.g. <i>Quand j'étais petite, j'habitais près de la mer.</i>). • I can use negation (e.g. <i>ne pas, ne jamais, ne plus</i>). • I can use the correct determiner with simple, familiar words (e.g. <i>ma famille, mon sport, une sœur, le ballon, la balle</i>). • I can correct the common errors I make. • I can use reflexive verbs in the present tense (e.g. <i>Je me lève, je m'habille; je me peigne</i>). • I can use prepositions to add clarifications to my sentence (e.g. <i>dans, sous, sur, derrière, entre, devant, à la gauche de, à la droite de, en haut de, en bas de, loin de, près de, au milieu de</i>). • I can use words to express time (e.g. <i>aujourd'hui, ensuite, demain, avant, tôt, après, hier, jamais, maintenant, parfois, toujours, puis premièrement, deuxièmement</i>). • I can use adverbs of intensity (e.g. <i>très, trop, peu, beaucoup</i>).
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Resources

<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Formative assessment - rubrics 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion <p>Guide pratique:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le continuum de l'oral • Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

GCO 4: Read and understand a variety of texts

PA - Phonological Awareness

Specific curriculum outcome (SCO) 4.1	Recognize, understand, and manipulate the sounds of French.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 3, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • The 36 oral sounds (phonemes) of the French languages (Appendix A) • Phonemic awareness:* <ul style="list-style-type: none"> ○ combine sounds to produce the word ○ segment a word into sounds ○ identify the initial sound of a word ○ identify the final sound of a word ○ substitute, add, and remove a sound from a word • Vocabulary: Lexical fields related to familiar topics, concepts studied, and personal experiences at an A2 level: <ul style="list-style-type: none"> ○ family, places, recreation, means of transportation, daily life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, food, meals and cooking, pets, towns and cities, weather, current events and news ○ vocabulary related to other school subjects • Links between spoken language, reading, and writing <p>Note: Phonemic awareness is a component of phonological awareness</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I can distinguish between the different oral sounds (phonemes) of the French language. • I can combine sounds to produce a word <ul style="list-style-type: none"> ○ e.g. j-e (<i>je</i>); s-a-c (<i>sac</i>), oi-s-eau (<i>oiseau</i>), m-ou-t-on (<i>mouton</i>) • I can segment the sounds of a word heard. <ul style="list-style-type: none"> ○ e.g. p-eux (2 sounds) s-a-c (3 sounds); ch-an-s-on (4 sounds); t-a-b-l-eau (5 sounds) • I can identify the first sound of a word with complex sounds (e.g. the words “<i>autre</i>” and “<i>invitation</i>” begin with what sounds? “<i>au</i>” and “<i>in</i>”). • I can identify the final sound of a word with a complex sound (e.g. the word “<i>citrouille</i>” ends with what sound? “<i>ouille</i>”). • I can substitute, add, or remove a sound from a word to create a new word. <ul style="list-style-type: none"> ○ e.g. change ch to g in the <i>château</i>, and it becomes <i>gâteau</i> or <i>pain</i> to <i>bain</i> ○ e.g. add /k/ to <i>loup</i>, and it becomes <i>clou</i>, or add /ch/ to <i>ou</i> and it becomes <i>chou</i> ○ e.g. remove /f/ from the word <i>fil</i> and what is left? “<i>il</i>”
<u>Resources</u>	
<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Formative assessment • La pensine (a journal of observations) <p>Document-cadre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiches d’observation individualisée de lecture et la lecture guidée 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Pratiques exemplaires pour l’enseignement de la lecture en immersion, pages 29 to 55 • Continuum de lecture <p>Guide pratique :</p>

- | | |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none">• La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – La conscience phonologique et phonémique• Table of sounds (Curriculum)• Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion• Rhymes/songs |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Phonological and phonetic awareness, vocabulary, fluency, and comprehension
GCO 4: Read and understand a variety of texts
LP - Phonics

Specific curriculum outcome (SCO) 4.2	Make connections between oral sounds (phonemes) and written sounds (graphemes).
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 3, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Grapho-phonetic markers (sounds in writing): <ul style="list-style-type: none"> ○ simple graphemes (e.g. a, b, hard c and soft c, d, e, f, hard g and soft g, i, j...) ○ common complex graphemes (e.g. ch, ou, oi, on, au, eau, an, en, er) ○ less common complex graphemes (e.g. ouille, euille, tion, oin) • Spelling rules: <ul style="list-style-type: none"> ○ e.g. before a “p” or a “b,” the sound on is written om (e.g. <i>pompe, tomber</i>) ○ e.g. between two vowels, the letter “s” is usually pronounced as a “z” (e.g. <i>rose, maison, cerise</i>) • Decoding strategies • Types of text: <ul style="list-style-type: none"> ○ children’s books, fairy tales, graphic novels, short novels, comics, magazines, leaflets, plays, informative accounts, messages, documentaries, reports, letters, announcements, advertising posters, songs, factsheets, biographies, newspaper articles, poems, riddles, directions, recipes, guidelines, blogs, websites • Links between spoken language, reading, and writing • Accuracy in reading words 	<ul style="list-style-type: none"> • I can recognize in writing and read vowel sounds at the beginning, in the middle, and at the end of words (e.g. <i>avion, papillon, panda</i>) • I can recognize in writing and read consonant sounds at the beginning, middle, and end of words (e.g. <i>cadeau, beaucoup, lac</i>) • I can recognize in writing and read the sounds of more complex spellings at the beginning, in the middle, and at the end of words (e.g. <i>outil, couleur, chou</i>). • I can recognize in writing and read the sounds of less common spellings at the beginning, in the middle, and at the end of words (e.g. <i>barbouiller, fouille</i>). • I can use my knowledge of graphemes to decode/read the words in a text correctly. • I can use my knowledge of spelling rules to read the different graphemes correctly. • I can recognize and not read silent letters at the end of words. <p>Decoding strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can identify the sounds I know in a word. • I can divide a word into different graphemes. • I can sound out the word (beginning, middle, and end). • I can try another sound with letters that make several sounds (e.g. hard g or soft g, silent x, x that is pronounced). • I can read all the parts of a word from the beginning to the end. • I can use the most effective decoding strategy depending on the challenge experienced. • I can correct myself if the word does not sound right (e.g. silent letters).

Resources

<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<ul style="list-style-type: none"> Formative assessment La pensine (a journal of observations) Observation follow-up <p>Document-cadre :</p> <ul style="list-style-type: none"> Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée 	<p>Littératie en immersion:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comment enseigner de façon délibérée et efficace Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion, pages 29 to 55 <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – La correspondance graphème-phonème Frequent word walls Theme wall Continuum de lecture Table of sounds (Curriculum) Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

❖ **Note to teacher:** Formative assessments must be done throughout these phases when teaching reading. It is important to understand that this table must be taken into account.

Early immersion Knowledge of oral sounds and sounds in writing				1	2	3
Sounds of letters	Vowels*	i y a (à) â e é o (ô) u (ù, û) è (ê, ë)		●	→	→
	Lengthened consonants	m f n v l r s ç(s) c(s) j g(j) z s(z)		●	→	→
	Short consonants	c(k) k q g(gu) t p b d w x h		●	→	→
Complex sounds	Sounds of more complex spellings	ch on, om ou au, eau oi qu(k)		●	→	→
		an, am en, em in, im ain, aim ein		●	→	→
		ei, ai (è) er, ez (é) eu un, um gn ph		●	→	→
Less common complex sounds	Sounds of less common spellings	eur, œu ai(é) ill, ille sion, tion er(ère) ail, aille ien, ienne			●	→
		ch(k) eil, eille euil, euille, œil, œill ouin, oin et(è) ouil, ouille yn, ym ette			●	→
	Semi-consonants*	[w] as in oi [j] as in paille [ʁ] as in lui			●	→

* See the rubric of phonemes and graphemes in the appendix.



To be taught in depth



To continue and reinforce

Table inspired by the Department of Education and Early Childhood Development curriculum. Direction des programmes d'études et de l'apprentissage (July 2013)

Phonological and phonetic awareness, vocabulary, fluency, and comprehension

GCO 4: Read and understand a variety of texts

LP - Vocabulary

Specific curriculum outcome (SCO) 4.3	Use knowledge of vocabulary to facilitate reading.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 3, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • The 200+ frequent words (Appendix B) • Vocabulary: <ul style="list-style-type: none"> ○ lexical fields at an A2 level – thematic words <ul style="list-style-type: none"> – family, places, recreation, means of transportation, daily life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, food, meals and cooking, pets, towns and cities, weather, current events and news ○ vocabulary related to other school subjects <ul style="list-style-type: none"> – e.g. sciences, social sciences, math ○ words from text <ul style="list-style-type: none"> – known, unknown, important words – synonyms, antonyms, adverbs, adjectives ○ words related to types of texts <ul style="list-style-type: none"> – e.g. descriptive words in a description – e.g. persuasive words in an opinion article – e.g. transition words in a narration – e.g. use of imagery in a poem • Types of text: <ul style="list-style-type: none"> ○ children’s books, fairy tales, graphic novels, short novels, comics, magazines, leaflets, plays, informative accounts, messages, documentaries, reports, letters, announcements, advertising posters, songs, factsheets, biographies, newspaper articles, poems, riddles, directions, recipes, guidelines, blogs, websites • Appreciation of words in a text 	<ul style="list-style-type: none"> • I can automatically recognize and read words posted on the frequent word wall. • I can use my knowledge of frequently used words to read a text more fluently. • I can read words known or studied when I find them in a text. • I can recognize and read more and more words in a text. • I can identify descriptive, persuasive, and imaged words in a text. <p>Strategies facilitating word comprehension</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can use my knowledge of words to help me read a text more easily. • I can use images to help me understand words. • I can recognize some simple prefixes and suffixes (e.g. tri = three, "<i>tricyclette</i>"; micro = small; multi = several; pré = before "<i>préscolaire</i>"; eux = characteristics "<i>courageux</i>"). • I can identify words from the same word family (e.g. <i>habiter, habitation, habitat; animalerie, animal</i>). • I can read small words in a larger word (e.g. <i>une automobile</i>). • Recognize word cognates (e.g. <i>un sandwich, une orange</i>). • I can use my knowledge of simple synonyms (e.g. <i>ami, copain, camarade</i>) and simple antonyms (p. ex. <i>minuscule, gigantesque</i>). • I can use my knowledge of words orally to watch/correct reading words. • I can ask myself the question, "Does this word make sense?".

<ul style="list-style-type: none"> • Strategies facilitating word comprehension: <ul style="list-style-type: none"> ○ lexical markers – visual representation of a word overall <ul style="list-style-type: none"> – e.g. length of the word, the first letter of the word, a small word in a big word ○ semantic indicators – help to give meaning to words by using the context <ul style="list-style-type: none"> – knowledge of the subject, titles, illustrations, structure of the text ○ morphological indicators – make it possible to see the variation in the form of a word <ul style="list-style-type: none"> – "e" (feminine), "s" (plural), "nt" (verbs), prefixes, suffixes • Cultural elements: <ul style="list-style-type: none"> ○ words from Acadian, Québécois, Parisian, and other cultures. ○ Acadian, Parisian, Haitian, and other authors, illustrators, and journalists • Links between spoken language, reading, and writing 	
Resources	
<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Formative assessment • La pensine (a journal of observations) • Document-cadre : Fiches d’observation individualisée de lecture et la lecture guidée 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Pratiques exemplaires pour l’enseignement de la lecture en immersion <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lecture dans un modèle de littératie équilibrée L’enrichissement du vocabulaire • Continuum de lecture • Theme wall • Frequent word wall • Table of sounds (Curriculum) • Les 16 composantes d’une littératie équilibrée en immersion – PDU

Phonological and phonetic awareness, vocabulary, fluency, comprehension

GCO 4: Read and understand a variety of texts

LP: Fluency and accuracy

Specific curriculum outcome (SCO) 4.4	Read a text accurately and fluently.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 3, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Accuracy in reading words • Appreciation of the prosody of the language (fluency, pronunciation, intonation, tempo) • Strategies that help with fluency • Syntactical indicators - general sentence organization <ul style="list-style-type: none"> ○ e.g. groups of words, paragraphs, capitalization, punctuation marks, dialogue • Types of text: <ul style="list-style-type: none"> ○ children’s books, fairy tales, graphic novels, short novels, comics, magazines, leaflets, plays, informative accounts, messages, documentaries, reports, letters, announcements, advertising posters, songs, factsheets, biographies, newspaper articles, poems, riddles, directions, recipes, guidelines, blogs, websites • Extent of oral and written vocabulary • Links between spoken language, reading, and writing 	<p>Accuracy (correctly reading a text at an appropriate level)</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can read a text without too many omissions. • I can read a text without too much repetition. • I can read a text without too many substitutions. • I can use my knowledge of spoken language to help me read without making too many mistakes. • I can use my knowledge of spoken language to pay attention to word pronunciation (e.g. word endings, silent letters). <p>Fluency (at an appropriate level)</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can recognize when a text is read fluently. • I can explain the reasons why a text being heard does not sound fluent. • I can read several groups of words together (e.g. <i>Un beau matin, /je me suis levé/ et je me suis brossé les dents</i>). • I can read several sentences so that they flow together. • I can read a text at an appropriate speed. • I can read a text without having to decode several words. • I can read a text without too much hesitation. • I can read expressively. • I can read while observing different punctuation marks. <p>Strategies that help with fluency</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can self-correct when I make a mistake by rereading a word or a sentence. • I can skip a word, continue reading, and then go back. • I can use the images and words that I have learned to read words more quickly.

	<ul style="list-style-type: none"> • I can slow down my reading, if necessary, when a passage is more demanding. • I can recognize it when I need to work on my fluency. • I can reread a section of text (e.g., a sentence, a passage, a few words) to improve my reading.
<u>Resources</u>	
<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Formative assessment • La pensine (a journal of observations) • Observation follow-up <p>Document-cadre : Fiches d’observation individualisée de lecture et la lecture guidée</p>	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Pratiques exemplaires pour l’enseignement de la lecture en immersion, pages 29 to 55 • Theme wall • Frequent word wall • Continuum de lecture <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 5, La fluidité – pages 33 to 63 • Table of sounds (curriculum) • Les 16 composantes d’une littératie équilibrée en immersion – PDU • Stratégies de lecture

Phonological and phonetic awareness, vocabulary, fluency, and comprehension

GCO 4: Read and understand a variety of texts

LP: Comprehension

Specific curriculum outcome (SCO) 4.5	Guide comprehension of a text.
Concepts and content	“I can” statements
	By the end of Grade 3, students will be able to:
<ul style="list-style-type: none"> • Types of text: <ul style="list-style-type: none"> ○ children’s books, fairy tales, graphic novels, short novels, comics, magazines, leaflets, plays, informative accounts, messages, documentaries, reports, letters, announcements, advertising posters, songs, factsheets, biographies, newspaper articles, poems, riddles, directions, recipes, guidelines, blogs, websites • Reading intentions: <ul style="list-style-type: none"> ○ e.g. reading for pleasure, to find information, to confirm opinions, to answer a question • Reading appreciation • Comprehension strategies • Proof of comprehension / reactions to reading • Literary elements / text structures: <ul style="list-style-type: none"> ○ narrative texts (e.g. beginning, middle, end; characters, place, trigger event) ○ informative texts (e.g. <i>qui, quand, où, quoi</i>; problems and solutions; comparisons) ○ motivational texts (e.g. words that motivate the reader) ○ creative texts (e.g. rhymes, imaged words) • Text layout: <ul style="list-style-type: none"> ○ title page, titles and subtitles, images, drawings, italics, bold characters, diagrams, tables, font, etc. • Cultural elements: 	<ul style="list-style-type: none"> • I can read with different intentions. • I can make good text choices based on my reading intention. • I can talk about the importance of different types of texts. • I can recognize that the goal of reading is comprehension. • I can react to a text (e.g. feel emotions, offer an opinion on the text, take action, laugh, question). • I can identify cultural elements and references in a text. • I can understand the purpose of dialogue between different characters. • I can understand the problem situation and the solution in a text. <p>Strategies for guiding comprehension of a text at an appropriate level.</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can ask myself the following questions: “Do I understand what I am reading?” and “Can I continue reading?” • I can form mental images while reading. • I can use images to confirm the meaning of the text. • I can make predictions before and during the reading of a text. • I can make links between my previous knowledge and the text. • I can reread part of the text to find the information I want. • I can use graphic organizers to develop my understanding. • I can make inferences: <ul style="list-style-type: none"> ○ e.g. about problems and outcomes in informative and narrative texts. ○ e.g. about causes and effects involving characters, feelings, the weather, etc. • I can use the elements of a text to help me better understand. • I can explain the comprehension strategies that I used while reading a text. • I can use a variety of comprehension strategies with ease to overcome my challenges.

<ul style="list-style-type: none"> ○ different dialects ○ Acadian, Franco-Ontarian, Québécois, and other content ○ Acadian, Parisian, Haitian, and other authors, illustrators, and journalists <ul style="list-style-type: none"> ● Links between spoken language, reading, and writing 	<ul style="list-style-type: none"> ● I can identify the most effective comprehension strategy to use depending on the challenge I am facing. <p>Demonstrate comprehension</p> <ul style="list-style-type: none"> ● I can fully recall a text in chronological order. ● I can remember a series of events in a text. ● I can add details when I summarize a text (e.g. The secondary characters are...). ● I can remember and discuss important ideas/information in a text. ● I can answer literal questions about what I am reading. ● I can answer inference questions about an image or a text.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Resources

<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<ul style="list-style-type: none"> ● Formative assessment ● La pensine (a journal of observations) ● Observation follow-up <p>Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée</p>	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comment enseigner de façon délibérée et efficace ● Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion, pages 29 to 55 ● Theme wall ● Frequent word wall ● Continuum de lecture <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 5, La fluidité – pages 33 to 63 ● Table of sounds (Curriculum) ● Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU ● Stratégies de lecture

Written production, writing process, and writing traits
GCO 5: Produce texts according to the intention and target audience
LP: Written production

Specific curriculum outcome (SCO) 5.1	Write texts about familiar topics, concepts studied, and personal experiences.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 3, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Familiar topics, concepts studied, and personal experiences at an A2 level: <ul style="list-style-type: none"> ○ family, places, recreation, means of transportation, daily life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, food, meals and cooking, pets, towns and cities, weather, current events and news ○ concepts related to other school subjects • Types of text: <ul style="list-style-type: none"> ○ narrative – fiction (e.g., account of an event or personal experience, simple story, letter to a friend) ○ informative / explanatory (e.g. description, announcement, factsheet, scientific report) ○ procedural (e.g. directions, recipe, instructions) ○ motivational / persuasive (e.g., poster or advertisement, book review) ○ creative / expressive (e.g. poem, sonnet, riddle, nursery rhyme, song) • Writing traits: <ul style="list-style-type: none"> ○ ideas and content ○ organization of ideas ○ sentence structures ○ choice of words ○ linguistic conventions ○ style / voice (emerging) • Writing process (Appendix D): <ul style="list-style-type: none"> ○ planning ○ writing 	<ul style="list-style-type: none"> • I can use a model to get inspiration for my own text. • I can write to share my ideas, needs, feelings, and preferences. • I can write about events or experiences in my day-to-day life. • I can write about personal experiences by describing what happened, where, and when. • I can write simple stories (e.g. the weekend, a vacation...) • I can provide a description of a person, object, or place that I know (e.g. a star, a superhero, the city or town) • I can write a description about a familiar topic or concept that I have learned and know well • I can write short messages and announcements. • I can describe a scientific concept. • I can write simple directions, statements, or instructions. • I can write a simple book report or advertising poster. • I can write poems, nursery rhymes, or songs.

<ul style="list-style-type: none"> ○ revision ○ correction ○ publishing and sharing <ul style="list-style-type: none"> ● Writing intention and target audience for different literary styles ● Text layout: <ul style="list-style-type: none"> ○ title page, titles and subtitles, images, drawings, italics, bold characters, diagrams, tables, font, etc. ● Links between spoken language, reading, and writing ● Calligraphy – script and cursive letters (Appendix C) 	
Resources	
<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<ul style="list-style-type: none"> ● Formative assessment ● La pensine (a journal of observations) ● Writing conferences 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comment enseigner de façon délibérée et efficace ● Pratiques exemplaires de l’enseignement de l’écriture en immersion – pages 56 to 76 ● Frequent word wall ● Theme wall ● Checklist ● Rubric of success criteria ● Model texts ● Normes de rendements en écriture ● Continuum d’écriture <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● L’écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapters 1 to 3 – Apprendre à écrire – pages 7 to 17 ● Les 16 composantes d’une littératie équilibrée en immersion – PDU

Written production, writing process, and writing traits
GCO 5: Produce texts according to the intention and target audience
LP: Writing process

Specific curriculum outcome (SCO) 5.2	Write a text following the phases of the writing process.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 3, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Familiar topics, concepts studied, and personal experiences, at an A2 level: <ul style="list-style-type: none"> ○ family, places, recreation, means of transportation, daily life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, food, meals and cooking, pets, towns and cities, weather, current events and news ○ concepts related to other school subjects • Types of text: <ul style="list-style-type: none"> ○ narrative – fiction (e.g., account of an event or personal experience, simple story, letter to a friend) ○ informative / explanatory (e.g. description, announcement, factsheet, scientific report) ○ procedural (e.g. directions, recipe, instructions) ○ motivational / persuasive (e.g. poster or advertisement, book review) ○ creative / expressive (e.g. poem, sonnet, riddle, nursery rhyme, song) • Writing traits: <ul style="list-style-type: none"> ○ ideas and content ○ organization of ideas ○ sentence structures ○ choice of words ○ linguistic conventions ○ style / voice (emerging) • Writing process (Appendix D): <ul style="list-style-type: none"> ○ planning ○ writing ○ revision 	<p>Planning stage</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can plan my writing using brainstorming, idea webs, and graphic organizers. • I can analyze sample texts related to the type of text being studied. I can choose one or more topics that interest me. • I can identify the audience I wish to address. • I can recognize that different types of texts have different goals. • I can use my previous knowledge to plan my text. <p>Writing stage</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can write a first draft. <p>Revising stage and correcting stage</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can improve/correct my text using the criteria for success. • I can use resources found in the classroom to revise/correct my text (e.g. thematic word walls, linguistic supports displayed in the classroom, personal dictionary, readers, anchor charts, frequent word walls). • I can add, remove and/or substitute elements to improve my text. • I can discuss ideas in my text during conferences with my teacher or my peers. • I can reread my text to self-correct. • I can have conferences with my teacher or my peers to improve/correct my text. • I can use the feedback I receive to improve/correct my text. <p>Publishing and sharing stage</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can complete the writing process by publishing some of my texts. • I can communicate the final version of my text to my target audience.

<ul style="list-style-type: none"> ○ correction ○ publishing and sharing • Writing intention and target audience for different literary styles • Text layout: <ul style="list-style-type: none"> ○ title page, titles and subtitles, images, drawings, italics, bold characters, diagrams, tables, font, etc. • Relationship between spoken language, reading, and writing • Calligraphy – script and cursive letters (Appendix C) 	<ul style="list-style-type: none"> • I can add a few layout elements (e.g., title page, subtitles, words in bold and/or drawings) to embellish my text.
Resources	
Assessment tools	Supporting documents
<ul style="list-style-type: none"> • Formative assessment • La pensine (a journal of observations) • Writing conferences • Co-developed heading 	<p>Littérature en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Pratiques exemplaires de l’enseignement de l’écriture en immersion – pages 56 to 76 • Frequent word wall • Theme wall • Continuum d’écriture <p>Guide pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L’écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapter 4 – Le processus d’écriture – pages 19-34 • Les 16 composantes d’une littératie équilibrée en immersion – PDU

Written production, writing process, and writing traits
GCO 5: Produce texts according to the intention and target audience
CL: Writing traits

Specific curriculum outcome (SCO) 5.3	Write a text using the writing traits from model texts.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 3, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Familiar topics, concepts studied, and personal experiences at an A2 level: <ul style="list-style-type: none"> ○ family, places, recreation, means of transportation, daily life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, food, meals and cooking, pets, towns and cities, weather, current events and news ○ concepts related to other school subjects • Types of text: <ul style="list-style-type: none"> ○ narrative – fiction (e.g. account of an event or personal experience, simple story, letter to a friend) ○ informative / explanatory (e.g. description, announcement, factsheet, scientific report) ○ procedural (e.g., directions, recipe, instructions) ○ motivational / persuasive (e.g. poster or advertisement, book review) ○ creative / expressive (e.g. poem, sonnet, riddle, nursery rhyme, song) • Writing traits: <ul style="list-style-type: none"> ○ ideas and content ○ organization of ideas ○ sentence structures ○ choice of words ○ linguistic conventions ○ style / voice (emerging) • Writing process (Appendix D): <ul style="list-style-type: none"> ○ planning ○ writing ○ revision ○ correction 	<p>Ideas / content</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can write a text that contains one main idea. • I can present ideas that are related to the subject of the text. • I can add relevant details to my text. <p>Organization of ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can write a text containing a series of sentences grouped in a logical order. • I can write a text with some evidence of organization. • I can divide my ideas into a few simple paragraphs. • I can present the main idea at the beginning of the text. • I can add at least one sentence that concludes my text. • I can use certain transition words between my ideas (e.g. <i>premièrement, ensuite, finalement, d’abord, ensuite, enfin</i>). <p>Choice of words</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can use words that I know or have learned in my text (e.g. thematic words, familiar words, words related to subjects). • I can add simple adjectives and adverbs (e.g. <i>toujours, souvent, parfois, jamais, lentement, vite</i>) to my text. • I can start to be a little more precise in my choice of words, adjectives, and verbs. <p>Sentence structure</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can vary the way I start my sentences. • I can add a few relationship markers to vary the length of my sentences (e.g. <i>et, ou, mais, parce que</i>). • I can add a few different types of sentences to my text (e.g. exclamatory sentence, interrogative sentence, and negative sentence). • I can write sentences of different lengths.

<ul style="list-style-type: none"> ○ publishing and sharing • Writing intention and target audience for different literary styles • Text layout: <ul style="list-style-type: none"> ○ title page, titles and subtitles, images, drawings, italics, bold characters, diagrams, tables, font, etc. • Links between spoken language, reading, and writing • Calligraphy – script and cursive letters (Appendix C) 	<p>Linguistic conventions</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can correctly write most frequent words and thematic words. • I can use my knowledge of spelling rules to spell unknown words. • I can write a short text in the <i>présent</i>. • I can write a short text in the <i>passé composé</i>. • I can write a short text in the <i>imparfait</i>. • I can use punctuation marks correctly. • I can follow simple grammatical rules. <ul style="list-style-type: none"> ○ plural marker ○ feminine marker ○ simple verb endings (e.g. <i>il marche; ils marchent</i>). • I can use the right determiners (e.g. <i>la, le, un, une, les, l', des, ma, mon, notre, ces, ses, mon, ma</i>). • I can use some simple homophones correctly (e.g. <i>on, ont / à, a</i>) • I can use some simple reflexive verbs in my text (e.g. <i>Il aime s'amuser; Il n'aime pas se lever le matin; Je peux m'habiller; Je peux me brosser les dents</i>).
<u>Resources</u>	
<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Formative assessment • La pensine (a journal of observations) • Writing conferences • Co-developed heading 	<p>Littératie en immersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment enseigner de façon délibérée et efficace • Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion – pages 56 to 76 • Theme wall • Continuum d'écriture • Frequent word wall <p>Guide pratique:</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapter 5 – Les traits d'écriture – pages 35-61 • Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

11. Bibliographie

- Arnett, K. (2013). *Language for All: How to Support and Challenge Students in a Second Language Classroom*. Toronto, ON: Pearson Education Canada
- Arnett, K. et Bourgoïn, R. (2017). *Access for Success*. Toronto, ON: Pearson Education Canada
- Atlantic Provinces Education Foundation (2015). *The Atlantic Canada Framework for Essential Graduation Learnings in Schools*.
- Chauvet, A. et Normand, I. (2008). *Référentiel des contenus d'études du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. Paris : Alliance Française/CLE International.
- Dicks, J. (2008). "The Case for Early French Immersion: A Response to J. Douglas Willms." Fredericton, NB: Second Language Research Institute of Canada. <https://www.unb.ca/fredericton/second-language/resources/pdf/lricnotes/spring2008.pdf>
- Dicks, J. (2009). "Second Language Learning and Cognitive Development: Seminal and Recent Writing in the Field." Fredericton, NB: Second Language Research Institute of Canada. <https://www.unb.ca/fredericton/second-language/resources/pdf/lricnotes/winter2009.pdf>
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition: Research and Language Teaching*. New York: Oxford University Press. 2^e édition
- Gass, S. M. et Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge/Taylor & Francis. 3^e édition
- Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House
- Genesee, F. (1991). "Second Language Learning in School Settings: Lessons from Immersion" in A. G. Reynolds (dir.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 183-201
- Genesee, F. (1998). "French Immersion in Canada" in J. Edwards (dir.), *Language in Canada*. Cambridge : Cambridge University Press. 305-325
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin
- Germain, C. et Netten, J. (2013). « Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). » Synergies Mexique 3. 15-29
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2012). *Report of the French Second Language Task Force*.

- Gredler, G. (2002). "Review of Preventing reading difficulties in young children, ed. C. E. Snow et al." *Psychology in the Schools* 39:3. 343-344
- Harley, B. (1992). "Patterns of second language development in French immersion." *Journal of French Language Studies* 2. 159-183.
- Harley, B. (1992). "Aspects of the oral second language proficiency of early immersion, late immersion and extended French students at Grade 10" in Courchêne, R. et al. (dirs.), *L'Enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa. 317-338
- Hitti, Miranda. "Being Bilingual Boosts Brain." CBS News, 13 octobre 2004.
<http://www.cbsnews.com/stories/2004/10/13/health/webmd/main649050.shtml>
- Krashen, S. D. et Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Londres: Prentice Hall
- Language Learning Centre. *Advantage for Life*. <http://arts.ucalgary.ca/lrc/research/advantage-life>
- Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Québec : Éditions CEC
- Manitoba Education, Citizenship and Youth (2007). *French Immersion in Manitoba: A Handbook for School Leaders*. Winnipeg, MB: MECY.
http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/fr_imm_handbook/fr-imm-mb_07.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013). *Programme d'études : Français M-3*.
<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/Francais/FrancaisAuPrimaire-M-3e.pdf>
- Nelson, L. L. (2014). *Design and Deliver: Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing
- Reimers, F. (2017). *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*. Washington, DC : National Education Association
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. London, ON : University of Western Ontario
- Stiggins, R. J. (2008). *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balance Assessment Systems*. Portland, OR : ETS Assessment Training Institute
- Taberski, S. (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture*. Québec, QC : Chenelière Éducation
- Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo

- Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo
- Wise, N., et Chen, X. (2009). "Early identification and intervention for at-risk readers in French immersion." *What works? Research into practice*. Research Monograph no. 18. Toronto, ON: The Literacy and Numeracy Secretariat.
http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/At_Risk_Readers_en.pdf
- Wise, N., et Chen, X. (2010). "At-risk readers in French immersion: Early identification and early intervention." *Canadian Journal of Applied Linguistics* 13:2. 128-149
- Wise, N., et Chen, X. (2015). "Early intervention for struggling readers in grade one French immersion." *Canadian Modern Language Review* 71:3. 288-306
- Wise, N., D'Angelo, N., et Chen, X. (2016). "A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion." *Reading and Writing* 29:2. 183-205