



L'art du langage en immersion précoce 1^{re} année

(Septembre 2017)



1. Remerciements

Le Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick et du Développement de la petite enfance 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 accordé de nombreuses heures à la création des documents d'appui. En plus des personnes identifiées ci-dessous, un grand nombre d'enseignants, mentors et agents pédagogiques ont, eux aussi, contribué au développement de ce document et ont offert de la rétroaction touchant la mise en œuvre du programme.

Arseneau, Sylvie
Austin, Johanne
Batt-Melanson,
Laura Bauer,
Kimberley
Belliveau-
Ingersoll,
Janice
Belliveau,
Claudette

Bourgoin, Renée
Daigle, Élisabeth
Dicks, Joseph
Dickson, Linda
Deschênes, Michelle
Desveaux, Amanda

Fillmore, Paulette
Garin, Candice
LeBlanc, Monique
Levesque, Léo-James
Maloney, Susan
Montsion, Lyne

Richard, Diane
Stewart, Fiona
Turnbull, Jacqueline
Vienneau, Marc

Dans ce document, afin d'alléger le texte, le masculin est utilisé à titre épicène.

Table des matières

| | |
|--|----|
| 1. Remerciements | 3 |
| 1. Introduction | 5 |
| 1.1 Mission et vision du système d'éducation | 5 |
| 1.2 Compétences essentielles à l'obtention d'un diplôme au Canada atlantique (ébauche, 2015) | 5 |
| 2. Composantes pédagogiques | 7 |
| 2.1 Lignes directrices pédagogiques | 7 |
| 2.2 Pratiques d'évaluation | 9 |
| 3. Lignes directrices propres aux matières | 11 |
| 3.1 Raison d'être et principes fondamentaux | 11 |
| 3.2 Description du programme | 14 |
| 3.3 L'enseignement de la calligraphie | 15 |
| 3.4 Le temps accordé au programme d'immersion française 1 ^{re} année | 16 |
| 3.5 Caractéristiques d'un débutant de langue | 17 |
| 3.6 Les continuums de littératie en immersion française | 21 |
| 4. Tableau des résultats d'apprentissage | 22 |
| Compétences linguistiques | 23 |
| 5. Compétences linguistiques (CL) | 24 |
| RAG 1 : Comprendre une variété de discours oraux selon la situation de communication | 24 |
| CL - La compréhension orale (écouter) | 24 |
| RAG 2 : Produire un message oral selon l'intention de communication | 26 |
| CL: La production orale (s'exprimer oralement en continu) | 26 |
| RAG 3 : Interagir selon la situation de communication sociale et académique | 28 |
| CL- L'interaction orale (prendre part à une conversation) | 28 |
| RAG 4 : Lire et comprendre une variété de textes | 30 |
| CL- La conscience phonologique | 30 |
| RAG 4 : Lire et comprendre une variété de textes | 32 |
| CL- La phonétique | 32 |
| RAG 4 : Lire et comprendre une variété de textes | 35 |
| CL- le vocabulaire | 35 |
| RAG 4 : Lire et comprendre une variété de textes | 37 |
| CL: La fluidité et précision | 37 |

| | |
|--|----|
| RAG 4 : Lire et comprendre une variété de textes | 39 |
| CL : La compréhension | 39 |
| RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible | 41 |
| CL : Production écrite..... | 41 |
| RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible | 43 |
| CL : Le processus d'écriture..... | 43 |
| RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible | 45 |
| CL : Les traits d'écriture | 45 |
| 6. Annexes | 47 |
| Annexe A : Liste des phonèmes et graphèmes du français standard contemporain en 1 ^{re} année..... | 47 |
| Annexe B : Liste des mots fréquents 1 ^{re} année immersion française..... | 48 |
| Annexe C :Grade One FILA Translated Outcomes..... | 49 |
| 7. Bibliographie | 73 |

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 apprenant ait la chance de réussir le mieux possible ses objectifs académiques. Voici l'énoncé de mission des écoles du Nouveau-Brunswick :

Guider les élèves vers l'acquisition des qualités nécessaires pour continuer à apprendre tout au long de leur vie, pour se réaliser pleinement et pour contribuer à la création d'une société juste, productive et démocratique.

1.2 Compétences essentielles à l'obtention d'un diplôme au Canada atlantique (ébauche, 2015)

Les compétences essentielles à l'obtention d'un diplôme offrent une vision uniforme en vue de l'élaboration d'un programme d'études cohérent et pertinent. Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires offrent aux apprenants des objectifs clairs et un puissant facteur de motivation pour les études. Ils permettent de veiller à ce que la mission des systèmes d'éducation des Provinces de l'Atlantique soit accomplie, tant en ce qui a trait à la conception qu'à son intention. Les énoncés des résultats d'apprentissage transdisciplinaires sont appuyés par les résultats du programme d'étude.

Les compétences essentielles sont des énoncés précisant les connaissances, les compétences et les attitudes que tous les apprenants doivent avoir acquises à la fin du secondaire. L'acquisition des compétences essentielles à l'obtention d'un diplôme prépare les apprenants à continuer leur apprentissage tout au long de leur vie. Ces énoncés décrivent les attentes relatives aux connaissances, compétences et attitudes acquises tout au long du programme, et non les attentes relatives aux diverses matières scolaires. Ils confirment que les apprenants doivent établir des liens et acquérir des compétences au-delà des matières scolaires s'ils veulent être en mesure d'affronter, aujourd'hui comme demain, les exigences en constante évolution de la vie, du travail et des études.

| | |
|--|--|
| Créativité et innovation | <i>Les apprenants doivent donner libre cours à leur créativité, faire des liens imprévus et générer de nouvelles idées dynamiques, de nouvelles techniques et de nouveaux produits. Ils valorisent l'expression esthétique et apprécient les travaux créatifs et novateurs des autres.</i> |
| Civisme | <i>Les apprenants doivent adopter un comportement responsable et contribuer de manière positive à la qualité et à la durabilité de leur environnement, des collectivités et de la société. Ils évaluent l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale et agissent à titre d'intendants aux échelons locaux, nationaux et mondiaux.</i> |
| Communication | <i>Les apprenants doivent s'exprimer efficacement en ayant recours à divers médias. Ils doivent écouter, visualiser et lire pour s'informer et se divertir.</i> |
| Perfectionnement personnel et développement de carrière | <i>Les apprenants doivent devenir des personnes autonomes et conscientes d'elles-mêmes qui établissent des objectifs, prennent des décisions éclairées sur l'apprentissage, la santé et le mieux-être ainsi que les choix de carrière et assument la responsabilité de l'atteinte de leurs objectifs tout au long de leur vie.</i> |
| Pensée critique | <i>Les apprenants doivent analyser et évaluer les idées par la pensée systémique et en utilisant divers types de raisonnement afin de remettre les choses en question, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Ils réfléchissent de façon critique aux processus cognitifs.</i> |
| Maîtrise des technologies | <i>Les apprenants doivent utiliser et appliquer les technologies afin de collaborer, de communiquer, de créer, d'innover et de résoudre des problèmes. Ils utilisent la technologie de manière légale, sécuritaire et éthiquement responsable afin d'appuyer et de pousser plus loin leurs objectifs personnels, professionnels et d'apprentissage.</i> |

2. Composantes pédagogiques

2.1 Lignes directrices pédagogiques

Diversité des perspectives culturelles

Il est important que les enseignants reconnaissent et valorisent la variété de cultures et d'expériences qui forment la perspective des apprenants en ce qui a trait à leur éducation et leur façon de voir le monde. Il est aussi important que les enseignants reconnaissent leur propre partialité et qu'ils fassent attention à ne pas s'attendre à certains niveaux de compétence sur les plans physiques, sociaux ou scolaires en fonction du genre (masculin/féminin), de la culture ou de la situation socio-économique d'un apprenant.

La culture de chaque apprenant est unique et influencée par les valeurs, les croyances et la vision du monde qu'ont sa famille et sa communauté. À titre d'exemple, selon la culture autochtone traditionnelle, on voit le monde de façon très holistique, si on compare cette vision à celle de la culture dominante. Les apprenants immigrants apportent, eux aussi, différentes visions du monde et compréhensions culturelles. De ces différences culturelles peuvent naître des différences entre les collectivités urbaines, rurales et isolées. Il peut aussi naître de différentes valeurs entre ce que les familles accordent aux études ou aux sports, aux livres ou aux médias, aux connaissances pratiques ou théoriques, à la vie communautaire ou à la religion. En offrant des stratégies d'enseignement et d'évaluation variées qui reposent sur cette diversité, nous offrons la possibilité d'enrichir les expériences d'apprentissage de tous les apprenants.

Nouveaux arrivants

Le système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick, seule province officiellement bilingue, offre aux apprenants la possibilité de s'instruire en anglais ou en français. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick assure une direction dans le réseau des écoles de la maternelle à la 12^e année pour aider les éducateurs et de nombreux autres intervenants à soutenir les nouveaux arrivants au Nouveau-Brunswick. Les personnes qui apprennent l'anglais ou le français ont la possibilité de recevoir toutes sortes de mesure de soutien à l'apprentissage pour améliorer leur maîtrise de l'anglais et du français dans un environnement d'apprentissage inclusif. Le ministère, en partenariat avec les collectivités éducatives et les collectivités plus vastes, offre une éducation solide et de qualité aux familles qui ont des enfants d'âge scolaire.

Conception universelle de l'apprentissage

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) est un « cadre servant de guide aux pratiques éducatives qui offre de la souplesse dans la façon dont l'information est présentée, la façon dont les apprenants réagissent ou démontrent les connaissances et compétences acquises et la façon dont ils sont motivés ». Elle permet également de « réduire les embûches à l'enseignement [et elle] offre des accommodements, des appuis et des défis appropriés, tout en maintenant des attentes élevées par rapport à tous les apprenants, y compris ceux ayant un handicap et ceux qui ont une connaissance limitée de l'anglais. » [traduction] (CAST, 2011). En vue de faire fond sur les pratiques établies en matière de différenciation, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance adhère à la conception universelle de l'apprentissage. Au Nouveau-Brunswick, les programmes d'études sont conçus à la lumière des principes d'apprentissage de la conception universelle. Les résultats d'apprentissage sont élaborés de façon que les apprenants puissent avoir accès aux apprentissages qu'ils doivent réaliser et les représenter de diverses façons,

selon différents modes. Trois principes de base de la conception universelle de l'apprentissage sous-tendent la conception du présent programme. Les enseignants sont invités à les incorporer à la planification et à l'évaluation des apprentissages de leurs apprenants :

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

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

La conception universelle de l'apprentissage n'est ni un programme d'études ni une liste de contrôle. Si c'était le cas, l'enseignement et le professionnalisme qui y sont associés seraient trop schématisés. Les enseignants ont suivi des cours de pédagogie, de gestion de classe et de théorie. Ils ont accès à des ressources, à des stratégies et à des outils qu'ils ont appris à utiliser récemment ou au fil des années. La façon dont la conception universelle de l'apprentissage est structurée leur permet de tirer activement, attentivement et intentionnellement profit de ces éléments. Il se peut parfois qu'ils soient incités à penser différemment, dans la mesure du possible. Dans son livre *Design and Deliver* (2014), Loui Lord Nelson fait état de la différence suivante : étant donné que 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. (p. 4). Elle ajoute plus loin qu'il ya trois principes qui doivent soutenir la planification d'une leçon, la participation, la représentation ainsi que l'action et l'expression, et suggère les questions de réflexion suivantes pour soutenir la planification (p. 134) :

Lorsque je planifie mes leçons, est-ce que :

- *j'ai un objectif clair?*
- *je sais comment je vais déterminer 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 visées par les trois principes suivants : la participation, la représentation ainsi que l'action et l'expression?*
- *je crée des outils de mesure directement liés à 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 une variété d'outils et de ressources pour créer mes plans de leçons?*

Nelson formule la recommandation suivante :

Commencez à petite échelle. Choisissez un centre d'intérêt à même le cadre universel. Choisissez un centre d'intérêt au sein de votre domaine. Faites appel à la participation des autres enseignants et échangez au sujet de vos expériences. Échangez des suggestions. Communiquez vos expériences. Communiquez vos réussites. Attendez-vous à des changements. (p. 136)

Le programme d'études a été conçu pour faciliter la conception d'environnements d'apprentissage et de plans de leçons qui répondent aux besoins de tous les apprenants. Vous trouverez dans les annexes des exemples précis étayant l'emploi de la conception universelle de l'apprentissage pour ce programme d'études. Le Cadre de travail sur la planification pour tous les apprenants orientera et inspirera la planification quotidienne.

2.2 Pratiques d'évaluation

L'évaluation consiste en la collecte systématique de données portant sur les connaissances et les habiletés des apprenants. Le rendement de l'apprenant est évalué au moyen des données recueillies tout au long du cycle d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Les enseignants utilisent leurs compétences professionnelles, leur perspicacité, leurs connaissances et les critères spécifiques qu'ils auront établis pour porter un jugement sur le rendement de l'apprenant par rapport aux résultats d'apprentissage visés. De leur côté, les apprenants suivent leurs progrès en appliquant des stratégies d'autoévaluation, telles que la formulation d'objectifs et de rubriques, le tout conçu en partenariat avec l'enseignant et d'autres apprenants.

En immersion, l'enseignant crée un milieu langagier authentique qui favorise l'acquisition de la langue par des situations d'apprentissage significatives et interactives. Toute activité planifiée par l'enseignant a un but expérientiel qui encourage la communication authentique chez l'apprenant et tient compte de son développement intellectuel, affectif, social, esthétique et physique. La langue 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. L'évaluation ne vise pas la comparaison de la performance de l'apprenant par rapport à ses pairs. Le but de l'évaluation est avant tout d'améliorer le processus enseignement- apprentissage, de fournir à l'enseignant les moyens d'adapter l'enseignement aux besoins et aux champs d'intérêt individuels. Les méthodes d'évaluation mettent en évidence l'aspect développemental de l'apprentissage d'une langue, font la distinction entre maîtrise de la langue et maîtrise du contenu et s'effectuent – tout comme l'enseignement – dans le cadre d'une communication authentique. L'évaluation a lieu tous les jours, non uniquement à la fin d'un thème ou d'une unité. L'observation quotidienne au cours des activités d'apprentissage a beaucoup d'importance dans l'évaluation.

Selon Stiggins (2008), les recherches démontrent que l'évaluation est plus efficace lorsqu'elle est continue et participative (évaluation formative), au lieu d'être réalisée uniquement à la fin de la période d'apprentissage pour déterminer une note (évaluation sommative). Chaque type d'évaluation a un objectif différent, mais toutes les évaluations doivent 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), mais il faut mettre l'accent sur l'évaluation formative continue.

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

- Questionnement
- Observation
- Conférences
- Démonstrations
- Exposés
- Jeux de rôle
- Applications technologiques
- Projets et enquêtes
- Listes de contrôle / rubriques
- Réactions aux textes / activités
- Journaux de réflexion
- Autoévaluation et évaluation par les pairs
- Portefeuilles de carrière

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 apprenants (Stiggins, 2008). L'évaluation formative consiste en 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 apprenants 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 constatations.

Les apprenants doivent être encouragés à suivre leurs propres progrès par l'établissement d'objectifs, l'élaboration de critères avec l'enseignant 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 apprenants améliorent leur participation au processus d'évaluation, ils sont plus engagés et plus motivés à l'égard de leur apprentissage.

Vous trouverez des renseignements supplémentaires dans le document sur [l'évaluation formative](#).

Évaluation sommative

L'évaluation sommative est utilisée pour consigner les progrès généraux réalisés pendant la période ciblée d'un cours précis. 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 d'autres mesures pour évaluer les progrès des apprenants.

Pour en savoir davantage au sujet de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, veuillez visiter le site du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance à l'adresse suivante :

<https://portal.nbed.nb.ca/tr/AaE/Documents/,DanaInfo=portal.nbed.nb.ca,SSL+Assessment%20Framework.pdf>

Littératie pluridisciplinaire

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 incluent des références aux pratiques en matière de littératie, et il existe des ressources pour intégrer des stratégies explicites de renforcement de la compréhension et pour aider les enseignants à renforcer les compétences en lecture de leurs apprenants.

Parmi les principaux documents qui soulignent certaines stratégies pluridisciplinaires se trouvent : **À observer : La littératie en immersion** et **Comment enseigner de façon délibérée et efficace**.

3. Lignes directrices propres aux matières

3.1 Raison d'être et principes fondamentaux

Raison d'être

Le Nouveau-Brunswick, 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.

À la suite d'une révision des programmes d'études de langues secondes offerts par le secteur anglophone du Nouveau-Brunswick (2007), les recommandations avaient comme but d'assurer que les programmes d'études en immersion française comprennent les objectifs qui suivent :

- créer un programme d'études en immersion française qui représente les recherches récentes dans 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 la deuxième année)
- assurer que le nouveau programme d'études soit un programme conçu pour tous les apprenants et que le programme soit une option viable pour tous les parents et apprenants.

Ce contexte encadre le programme d'immersion à l'élémentaire qui a comme but de développer chez l'apprenant anglophone la capacité de comprendre et d'utiliser la langue française en tant qu'outil de communication et véhicule de la pensée dans diverses situations de la vie de tous les jours.

Ainsi, ce guide présente 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. Le programme a suffisamment d'ampleur et de souplesse pour permettre au personnel enseignant d'appliquer les principes du CUA, afin de répondre aux besoins de tous les apprenants. Il propose des pistes à suivre ou à explorer, et offre des liens à des exemples de plans de leçons qui se trouvent en ligne sur le site du portail pour enseignants du ministère et que l'enseignant est invité à consulter. Les stratégies d'enseignement et les activités pédagogiques qui y sont présentées ont comme but de faciliter l'apprentissage de la langue seconde en faisant acquérir à l'apprenant des stratégies qui augmentent ses chances de devenir un apprenant compétent et autonome.

Les activités dans ce guide sont en harmonie avec les recherches les plus récentes dans le domaine du français langue seconde. Cependant, il faut les considérer comme des suggestions qui peuvent être adaptées pour répondre aux besoins variés des apprenants et des enseignants.

Principes fondamentaux

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* (consultez la page 7 du présent document), permettent au personnel enseignant de concevoir des plans de leçons qui favorisent le succès de tous les apprenants. 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, offrent un soutien à ces principes et ont entraîné une révision des approches pédagogiques. Ces recherches soulignent que le processus d'acquisition de la langue est intimement lié au développement physique du cerveau et à l'habileté de penser de façon critique et qu'il s'opère à mesure que l'apprenant explore et cherche à comprendre le monde qui l'entoure. Les recherches ont ainsi révélé que l'apprenant apprend mieux la langue seconde lorsque certains principes fondamentaux sont respectés. Soulignons quelques principes fondamentaux qui ont servi de base pour la conception du programme d'étude en immersion :

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

La langue seconde est avant tout un moyen de communication qui 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, et ainsi de suite. Les occasions d'acquérir la langue seconde au sein du programme d'immersion ne doivent en aucun cas être réservées à seul le cours de langue, mais doivent se trouver au contraire 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. Plutôt, l'acquisition de la langue seconde et la découverte de ses conventions et mécanismes s'effectuent 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'apprenant est exposé à d'excellents modèles de langue.*

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

d) *L'apprenant a de nombreuses occasions de se servir de la langue seconde.*

La classe d'immersion est le cadre d'une interaction constante. L'apprenant doit avoir la possibilité de s'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; ainsi, font-elles partie du quotidien tout au long du programme d'immersion. Même hors de la salle de classe, les apprenants et les enseignants devraient 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'apprenant pour s'exprimer – à l'oral comme à l'écrit – doivent être valorisées. Les erreurs sont inhérentes à l'apprentissage et sont indicatrices des stades de développement de l'apprenant. Il ne s'agit pas de les tolérer sans se préoccuper d'y remédier, mais plutôt de les prendre en considération, selon leur importance, dans une planification ultérieure.

f) *Les situations d'apprentissage permettent à l'apprenant de faire appel à ses connaissances antérieures.*

Dans la planification des activités, l'enseignant doit chercher à activer les connaissances antérieures de l'apprenant afin de soutenir la compréhension et de 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'apprenant 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'apprenant du sujet abordé.

g) *L'enseignement de la langue seconde doit satisfaire les besoins de tous les apprenants.*

Puisque l'apprenant occupe la toute première place dans l'enseignement et à l'école, il est essentiel que l'enseignant tienne compte des besoins de tous les apprenants dans la planification de leçons, dans la méthodologie utilisée et dans le choix de ressources. À cet effet, l'approche pédagogique et l'organisation de l'année scolaire adoptées dans le programme d'études de l'immersion française en 1^{re} année ont été conçues de sorte à assurer le succès de l'apprenant dans le programme d'étude en immersion. En tenant compte de ces principes, le personnel enseignant saura concevoir des plans de leçons qui répondent aux besoins des apprenants et aux exigences du programme d'études.

3.2 Description du programme

Le programme d'immersion française, 1^{re} année est en harmonie avec les recherches les plus récentes dans le domaine de la langue seconde. Le contenu de ce programme découle d'une littérature équilibrée tout en utilisant une approche personnalisée et inclusive pour l'élève, lequel pourra progresser à un rythme propre à son développement cognitif.

Le contenu du programme d'études de la 1^{re} année immersion française est organisé selon dix contextes reliés à des expériences authentiques et engageantes pour l'élève. Ces contextes lui présentent des expériences langagières telles que la compréhension orale, la production orale en continu et en interaction, la lecture, et l'écriture, et ce dès le début de sa scolarité. Il ne faudrait ni négliger ni retarder la lecture et l'écriture, ne serait-ce que de quelques semaines, ni aborder les contextes au moyen de tâches d'apprentissage faisant appel exclusivement à l'oral. Les tâches doivent être intégrées et centrées sur le sens plutôt que fragmentées et dépourvues de sens.

Des structures langagières ciblées sont intégrées en lien avec le programme d'études des arts langagiers en immersion 1^{re} année ainsi que le programme d'études, *Toi et ton monde*. L'enseignement issu de pratiques exemplaires est primordial à ce programme. Une leçon débutera par la modélisation d'une fonction langagière orale déterminée par l'enseignant, suivie d'une production orale par l'élève. Les expériences langagières orales donneront suite à de la lecture explicite, laquelle servira à outiller la dernière composante, l'écrit. Ces tâches d'apprentissage aideront l'élève à développer une grammaire interne et de bonnes structures langagières. Ces moyens de communication seront exploités à l'aide des contextes présentés dans le tableau suivant :

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--|----------------------------|---------------------------------------|--|--------------------------------|--|----------------------------|-------------|-------------|
| C'est moi! Je vais à l'école | Ma famille proche et mon animal de compagnie | Mes amis et mes sentiments | Traditions et rituels autour du monde | Ma communauté et les moyens de transport | Les métiers et les professions | Je suis en bonne santé et je me sens bien! | Explorer ce qui m'entoure! | Mes loisirs | La sécurité |
|---------------------------------|--|----------------------------|---------------------------------------|--|--------------------------------|--|----------------------------|-------------|-------------|

Les mathématiques

Les mathématiques sont enseignées en français durant toute l'année scolaire. Il est entendu que tous les résultats d'apprentissage en mathématiques doivent être maîtrisés durant l'année scolaire, mais certains de ces résultats d'apprentissage sont ciblés au tout début de l'année, car ils sont plus facilement à la portée d'élèves en début d'apprentissage. Le plan de leçon devra être conçu de manière à s'assurer que la langue soutienne ce qui sera présenté durant l'enseignement des mathématiques. De plus, l'enseignant pourra intégrer des composantes de mathématiques en littératie ou durant les routines du matin pour renforcer l'apprentissage de ce sujet.

3.3 L'enseignement de la calligraphie

La calligraphie est une habileté qui se développe graduellement. En première année, on encourage l'enseignant à faire écrire les élèves en écriture scripte, en contexte, tous les jours. L'enseignant joue un rôle important dans le développement de la calligraphie chez ses élèves. Il doit présenter aux élèves des modèles et une marche à suivre (le point de départ, les lignes, l'espace, les formes, le sens du tracé). Plus les élèves seront appelés à écrire, plus ils auront la chance d'améliorer leur écriture. Veuillez consulter le document *Guide pratique, La communication écrite dans un modèle de littératie équilibrée, primaire* pour vous référer aux 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 :

Lettres minuscules;

- 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.

Lettres majuscules:

- 3.2.1 I, T, H, E, F, L ;
- 3.2.2 O, C, Q, G, S ;
- 3.2.3 D, B, P, R, J, U ;
- 3.2.4 A, K, M, N, V, W ;
- 3.2.5 X, Y, Z.

3.4 Le temps accordé au programme d'immersion française 1^{re} année

En 1^{re} 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, toi et ton monde et certaines matières spécialisées (arts plastiques, la musique et l'éducation physique).

Le temps accordé à l'enseignement des matières en français en 1^{re} année immersion est un minimum de 90%, selon la Politique provinciale 309. Il est recommandé qu'au moins 13% du temps soit consacré à l'étude en français des sujets spécialisés, c'est-à-dire les arts plastiques, la musique et l'éducation physique, et ce afin de s'assurer que 90% de l'enseignement soit fait en français. Il est possible que la musique et/ou l'éducation physique soient enseignées en français ou en anglais, selon l'expertise du personnel enseignant disponible dans l'école. L'horaire peut être établi selon les circonstances locales de l'école.

| Matières | % (Minimum de 90% en français) |
|--|--|
| Littératie (en français) | 44 |
| Temps d'exploration (Toi et ton monde) | 9 |
| Mathématiques (en français) | 22 |
| Matières spécialisées telles que les arts (4.5%), la musique (4.5%) et l'éducation physique (9%) (Certaines enseignées en anglais): | 18 (13% minimum en français) |

Note : 7% du temps d'instruction est attribué aux transitions et à la récréation. Étant donné que les transitions se font en français, ce temps (3%) peut être accordé à l'apprentissage en français.

3.5 Caractéristiques d'un débutant de langue

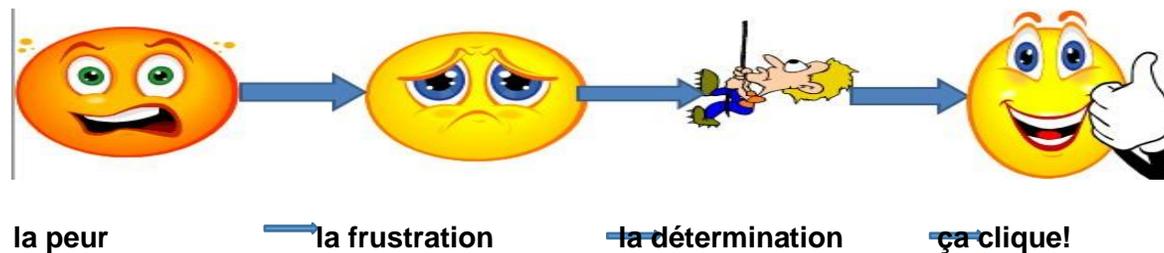
Selon Krashen & Terrel (1983), Bourgoin & Arnett (2017), il y aurait 5 phases d'acquisition chez un débutant de langue seconde. Les phases se définissent comme suit : la pré-production, la production émergente, la parole émergente, la fluidité intermédiaire ainsi que la fluidité avancée. À chaque phase, vous remarquerez une progression continue complexe.

Lorsque les enfants apprennent leur première 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 de langue et de connaissances sur la langue, selon Dicks (2015). Par exemple, si on observe le développement d'un bébé, on peut remarquer qu'il ne commencera pas à s'exprimer avant au moins un an. Par contre, pour une 2^e langue, ce moment de silence sera écourté grâce au fait qu'il a déjà acquis une certaine maturité dans l'apprentissage de sa langue d'origine.

Le cerveau d'un enfant a déjà créé des liens neurologiques dans l'apprentissage de sa première langue. Il suffira à l'enseignant de faire développer une grammaire interne chez ses élèves afin d'activer de nouveaux liens neurologiques tout en créant des patrons dans le cerveau par la réutilisation de la phrase complète durant l'apprentissage de la langue seconde. (Germain & Netten, 2013) Donc, comme en langue maternelle, il y aura aussi une période de silence chez l'élève lors de l'apprentissage de sa 2^e ou 3^e langue. À partir de cette période de silence, la parole émerge. Cette période de silence est nécessaire à l'apprentissage. Nous savons que le moment où cela se produit varie d'un enfant à l'autre.

De nombreux élèves en première année immersion française ont tendance à ne pas parler beaucoup pendant les premières semaines. Cette période silencieuse leur permet d'absorber le langage, de construire une «grammaire interne» (une compréhension de la façon dont le langage fonctionne), et éventuellement de commencer à parler avec un certain degré de fluidité. Une fois que cela se sera produit, certains enfants seront heureux de démontrer comment ils peuvent s'exprimer dans leur nouvelle langue en dehors de l'école. D'autres seront timides et ne voudront pas parler en français. Ces facteurs sont liés à la personnalité de l'enfant, mais ils ne doivent pas nous inquiéter.

Les phases des émotions menant à l'apprentissage d'une langue :



Si nous voulons que nos élèves possèdent cette disposition à communiquer, qui pourra leur faire atteindre la compétence communicative, il est important de tenir compte des facteurs affectifs, ce qui, dans la pratique de classe, revient essentiellement à réduire l'effet des facteurs négatifs et stimuler celui des facteurs positifs. Selon Arnett (2016) il est important d'accorder une période d'au moins 30 secondes à un élève afin de répondre à une question.

Caractéristiques d'un élève de 6 ans:

- peut lire et décrire les objets qu'il voit sur les images dans sa langue maternelle ;
- adore les dessins animés ;
- ajoute des détails aux dessins ;
- aime exercer sa mémoire ;
- a une certaine conception des mots abstraits ;
- aime collectionner des objets de tous genres : pièces de monnaie, etc. ;
- possède une attention soutenue d'une courte durée, de 2 à 5 minutes environ, c'est-à-dire inférieure à son âge ;
- préfère les livres drôles et simples ;
- aime les animaux ;
- prend plusieurs risques avec la langue.

Le processus de l'écrit

a) La planification

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

- générer des idées
- faire un remue-méninges
- trouver, rechercher et sélectionner des idées (en se servant de leurs connaissances antérieures, expériences personnelles, recherches d'informations et/ou ce qu'ils ont appris lors des activités à l'oral et de lecture)
- discuter de leurs idées avec ses pairs
- 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

À NOTER : Il faut dire que même avant d'arriver à 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 devraient

- 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
- faire de mini-leçon 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 type de texte à l'étude
- parler beaucoup du thème d'écriture

b) La 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 par rapport aux traits et aux caractéristiques du genre de texte (selon les résultats d'apprentissages dans le programme d'études de leur niveau)
- relisent le texte pour s'assurer qu'il exprime le message voulu.

c) La révision et la correction

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

Révision (cohérence du message)

- relisent silencieusement ou à voix haute leur texte afin de s'assurer que leur texte soit bien compréhensible et cohérent
- se servent des critères de réussite (identifiés comme groupe classe au préalable) afin d'évaluer leur texte
- discutent avec d'autres personnes par le biais d'un entretien afin d'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 et/ou idées
- révisent leur texte afin d'améliorer la clarté, la fluidité et l'organisation

Correction

Les élèves :

- font la correction de leur texte, surtout au niveau des conventions linguistiques, mais aussi au niveau du choix de mots et des structures langagières
- font des conférences avec l'enseignant ou avec leurs pairs
- se servent des ressources linguistiques à leur disposition (p. ex. : mur de thèmes, mur de mots, dictionnaires, tableau de synonymes, Bescherelle)
- se servent des critères de réussite (identifiés comme groupe classe au préalable) afin d'évaluer leur texte

d) La publication et le partage

En dernier lieu, les élèves publient et partagent leur texte. Les élèves :

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

3.6 Les continuums de littératie en immersion française

Les continuums de littératie fournissent à l'enseignant un aperçu du développement général de l'oral, de la lecture et de l'écriture en immersion.

L'apprentissage de la langue seconde est un processus et elle ne s'apprend pas nécessairement dans un format linéaire ou séquentiel. Alors, il se peut qu'un apprenant démontre des caractéristiques de plusieurs phases en même temps ou qu'il demeure plus longtemps à une phase qu'une autre.

À ces fins, les continuums de littératie ont été conçus pour aider l'enseignant à prendre note du progrès de l'apprenant 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'apprenant afin de l'aider à progresser davantage à l'oral, en lecture et à l'écrit.

D'autant plus, les continuums offrent des outils à l'enseignant qui l'aideront à identifier :

- les points d'enseignements qui devraient être ciblés pour l'élève
- les objectifs de prochaines leçons
- certaines interventions possibles pour assurer un soutien continu

Les descripteurs retrouvés dans les continuums devraient être utilisés à des fins diagnostiques ou formatives. En d'autres termes, les continuums ne sont ni des grilles d'évaluation, ni des rubriques.

Les phases des continuums ne sont pas liées à certains niveaux scolaires et ne devraient pas être confondues avec les attentes et les résultats d'apprentissage des niveaux scolaires.

4. Tableau des résultats d'apprentissage

| Résultats d'apprentissage généraux (RAG) | | Résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)-1 ^{re} année |
|--|---|---|
| La compréhension orale | 1. Comprendre une variété de discours oraux selon la situation de communication | 1.1 Utiliser des éléments visuels et culturels, des mots clés, des gestes, des images mentales et des connaissances antérieures pour gérer sa compréhension. |
| La production orale | 2. Produire un message oral selon l'intention de communication | 2.1 Présenter de brefs discours sur des sujets familiers en utilisant des énoncés pratiqués, du vocabulaire précis et des expressions simples pour communiquer ses connaissances, ses idées et ses préférences. |
| L'interaction orale | 3. Interagir selon la situation de communication sociale et académique | 3.1 Participer à de petites conversations liées à des sujets simples et familiers avec des structures de langue précise. |
| Lecture | 4. Lire et comprendre une variété de textes | 4.1 Reconnaître, entendre et manipuler les syllabes et les sons de la langue française. 4.2 Établir les liens entre les sons à l'oral (phonèmes) et les sons à l'écrit (graphèmes). 4.3 Se servir de ses connaissances du vocabulaire acquis afin de faciliter sa lecture. 4.4 Lire un texte à son niveau avec précision et fluidité. 4.5 Gérer la compréhension d'un texte qui est à son niveau. |
| Écriture | 5. Produire des textes selon l'intention et le public cible | 5.1 Rédiger des textes simples à propos d'un sujet familier. 5.2 Écrire un texte simple en suivant les phases du processus d'écriture. 5.3 Écrire un texte simple en appliquant les traits d'écriture à partir de textes modèles. |

Compétences linguistiques

5. Compétences linguistiques (CL)

La compréhension orale, la production orale et l'interaction orale

RAG 1 : Comprendre une variété de discours oraux selon la situation de communication

CL - La compréhension orale (écouter)

| À la fin de la 1 ^{re} année, l'élève pourra: | |
|--|---|
| Résultats d'apprentissage spécifique (RAS) 1.1 | Utiliser des éléments visuels et culturels, des mots clés, des gestes, des images mentales et des connaissances antérieures pour gérer sa compréhension orale. |
| Concepts et contenu | Énoncés « Je peux » |
| <p><u>La compréhension orale :</u></p> <p>- Pouvoir écouter et comprendre un message simple lié aux thèmes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est moi! Je vais à l'école • Ma famille proche et mon animal de compagnie • Mes amis et mes sentiments • Traditions et rituels autour du monde • Ma communauté et les moyens de transport • Les métiers et les professions • Je suis en bonne santé et je me sens bien • Explorer ce qui m'entoure • Mes loisirs • La sécurité | <ul style="list-style-type: none"> • Je peux comprendre le sens du message simple. • Je peux comprendre des conversations courtes sur des sujets que je connais bien. (p. ex. : école, famille, loisirs). • Je peux comprendre lorsque quelqu'un me dit où quelque chose se trouve ou dans quelle direction je dois aller. • Je peux comprendre des instructions avec des directions pour trouver un endroit. • Je peux regarder et écouter la personne qui parle. (p. ex. : ses gestes, le ton de sa voix, son expression faciale). • Je peux comprendre des mots simples et des expressions courantes. • Je peux réagir pour démontrer ma compréhension. (p. ex. : hocher la tête, pouce vers le haut, etc.) • Je peux utiliser les stratégies d'écoute si je ne comprends pas. • Je peux comprendre les affiches d'encrage et les objets concrets. (p. ex. : une enseigne, un symbole, etc.) • Je peux visualiser des images dans ma tête. • Je peux reconnaître les sons et les mots français. (p. ex. : les chansons, les comptines, le dialogue, les instructions) • Je peux comprendre des questions simples si la personne parle lentement et clairement. • Je peux comprendre des consignes et des tâches simples si la personne parle lentement et clairement. • Je peux comprendre les gens s'ils décrivent des objets ou des possessions. (p. ex. : les couleurs, les nombres et les chiffres, les grandeurs, les prix et les heures). • Je peux écouter sans interrompre et j'attends mon tour. |

Ressources

| <u>Outils d'évaluation</u> | <u>Documents d'appui :</u> |
|------------------------------|---|
| Évaluation formative-grilles | <p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace. Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9 à 28</p> <p>Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée –pages 73 à 75</p> <p>Le continuum de l'oral</p> <p>Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU</p> |

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

CL: La production orale (s'exprimer oralement en continu)

| À la fin de la 1 ^{re} année, l'élève pourra : | |
|--|---|
| Résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) 2.1 | Présenter de brefs discours sur des sujets familiers en utilisant des énoncés pratiqués, du vocabulaire précis et des expressions simples pour communiquer ses connaissances, ses idées et ses préférences. |
| Concepts et contenu | Énoncés «Je peux » |
| <p><u>La production orale :</u></p> <p>-Pouvoir exprimer un message simple lié aux thèmes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est moi! Je vais à l'école • Ma famille proche et mon animal de compagnie • Mes amis et mes sentiments • Traditions et rituels autour dumonde • Ma communauté et les moyens de transport • Les métiers et les professions • Je suis en bonne santé et je me sens bien • Explorer ce qui m'entoure • Mes loisirs • La sécurité <p>Les verbes utilisés à l'oral sont au présent (ex. <i>Je mange</i>) au passé composé avec 'avoir' et 'être' (ex. <i>J'ai mangé</i>) et au futur proche (ex. <i>Je vais manger</i>)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Je peux décrire avec des phrases simples. (p. ex. : l'âge, la taille, mes matières préférées à l'école, etc.) • Je peux décrire, en utilisant des mots simples, les objets et les activités de la vie courante. (p. ex. : la taille, la forme, la couleur, les objets de la classe, les vêtements, la maison, les animaux de compagnie, les sports) • Je peux me présenter. (p. ex. : « <i>Je m'appelle Julie. Je suis en 1^{re} année. J'habite la rue des Sapins.</i> »). • Je peux décrire des personnes en utilisant des phrases très simples. (p. ex. : « <i>Mon ami s'appelle Marc. Il est en 1^{re} année. Il va à une autre école.</i> » etc.) • Je peux nommer les parties du corps. • Je peux nommer les cinq sens. • Je peux décrire ce que j'aime et ce que je n'aime pas. (p. ex. : les loisirs, ma communauté, l'école ou les couleurs, etc.). • Je peux dire ce que je peux faire. • Je peux dire ce que je ne peux pas faire. • Je peux parler de la température et des saisons en utilisant des phrases simples. • Je peux utiliser le bon déterminant des mots simples et familiers. (p. ex. : <i>mon</i> papa, <i>ma</i> maman, <i>une</i> fille, <i>un</i> garçon, <i>le</i> crayon, <i>la</i> chaise, etc). • Je peux m'autocorriger sur mes structures de phrases simples. • Je peux utiliser le bon temps de verbe usuel en contexte. (p. ex. : «<i>Mon chien marche dehors.</i>» «<i>Je suis allé(e) au parc.</i>», «<i>Je vais aller au magasin.</i>») • Je peux utiliser des prépositions. (p. ex. : <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>) • Je peux comprendre des mots qui expriment le temps. (p. ex. : <i>aujourd'hui, ensuite, demain, avant, tôt, après, hier, jamais, maintenant, parfois, toujours</i>) |

Ressources

| <u>Outils d'évaluation :</u> | <u>Documents d'appui :</u> |
|------------------------------|---|
| Évaluation formative-grilles | Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9 à 28 Le continuum de l'oral Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion |

RAG 3 : Interagir selon la situation de communication sociale et académique

CL- L'interaction orale (prendre part à une conversation)

| À la fin de la 1 ^{re} année, l'élève pourra: | |
|---|---|
| Résultats d'apprentissage spécifique (RAS) 3.1 | Participer à de petites conversations liées à des sujets simples et familiers avec des structures de langue précises. |
| Concepts et contenu | Énoncés «Je peux » |
| <p><u>L'interaction orale</u> :</p> <p>- Engager les élèves à des situations de communication authentiques et significatives liées aux thèmes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est moi! Je vais à l'école • Ma famille proche et mon animal de compagnie • Mes amis et mes sentiments • Traditions et rituels autour du monde • Ma communauté et les moyens de transport • Les métiers et les professions • Je suis en bonne santé et je me sens bien • Explorer ce qui m'entoure • Mes loisirs • La sécurité <p>-Répondre et poser des questions en groupe afin d'exprimer leurs opinions, leurs idées, leurs sentiments et leurs besoins.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Je peux échanger de l'information simple avec une personne sur des sujets de tous les jours. • Je peux poser et répondre à des questions personnelles. (p. ex. : sur soi-même, mes amis(es), ma famille, mon école, mes activités, mes vêtements, mes couleurs préférées, l'heure et la date, etc.) • Je peux demander de simples directives (p. ex. : <i>Quand...? Est-ce que...? Pourquoi...? Comment...? Quel/Quelle...? Où...? Quand...? Combien...? Qui...? Qu'est-ce...?</i>) • Je peux présenter quelqu'un. • Je peux parler de la météo. • Je peux demander à la personne de répéter. • Je peux commander quelque chose à boire et à manger. (p. ex. : dans une cafétéria ou un restaurant, etc.) • Je peux demander à mes camarades s' ils/elles peuvent me prêter, par exemple, un crayon, une gomme ou d'autres fournitures scolaires que nous utilisons souvent. • Je peux indiquer le temps. (p. ex. : <i>maintenant, bientôt, demain, ce matin, depuis ce temps, il y a longtemps, etc.</i>) • Je peux indiquer le lieu. (p. ex. : <i>sur, sous, habiter à, habiter au, habiter en, chez, etc.</i>) • Je peux utiliser des adverbes de quantité. (p. ex. : <i>très, trop, peu, beaucoup</i>) • Je peux utiliser quelques verbes : <i>être/avoir/faire/appeler</i>. • Je peux utiliser quelques verbes avec une terminaison en 'er' : <i>habiter/jouer/travailler/parler...</i> <p>*Les verbes utilisés à l'oral sont au présent (p. ex. : <i>Je mange</i>) au passé composé avec 'avoir' et 'être' (p. ex. : <i>J'ai mangé, Je suis allé</i>) et au futur proche (p. ex. : <i>Je vais manger</i>.)</p> |

Ressources

| <u>Outils d'évaluation :</u> | <u>Documents d'appui :</u> |
|------------------------------|---|
| Évaluation formative-grilles | Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9 à 28 Le continuum de l'oral Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU |

Compétences linguistiques (CL)

RAG 4 : Lire et comprendre une variété de textes

CL- La conscience phonologique

| À la fin de la 1 ^{re} année, l'élève pourra: | |
|---|--|
| Résultats d'apprentissage spécifique (RAS) 4.1 | Reconnaitre, entendre et manipuler les syllabes et les sons de la langue française |
| Concepts et contenu | Énoncés «Je peux » |
| <p><u>La conscience phonologique :</u></p> <p>L'habileté d'identifier les mots dans une phrase ainsi que l'habileté d'entendre, d'identifier et de manipuler les syllabes et les sons (graphèmes) de la langue orale.</p> <p>Note : Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de lecture.</p> <p>Il y a 5 composantes essentielles à l'enseignement de la lecture : la conscience phonologique, la phonétique, le vocabulaire, la fluidité, la compréhension.</p> | <p>Conscience des phrases et des mots du langage oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux séparer une phrase en mots. (p. ex. : <i>La /lune /est/ dans/ le /ciel.</i>) • Je peux identifier le nombre de mots dans une phrase entendue. • Je peux comparer la longueur de deux phrases entendues. (c.-à-d. <i>cette phrase est plus longue que l'autre</i>) • Je peux identifier des mots qui riment. (p. ex. : <i>Est-ce que ballon et chanson riment?</i>) • Je peux produire des mots qui riment. (p. ex. : <i>Quels mots riment avec ballons?</i>) <p>Conscience syllabique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître qu'un mot est composé de syllabes. • Je peux produire un mot à l'oral à partir des syllabes entendues. (p. ex. : <i>ba / teau= bateau</i>) • Je peux segmenter un mot entendu en syllabes. (p. ex. : <i>salon = sa / lon</i>) <p>Conscience phonémique (les sons oraux de la langue française)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître qu'un mot entendu est composé de sons. (graphèmes) • Je peux identifier le son initial d'un mot. (p. ex. : le mot '<i>pupitre</i>' commence par quel son? « <i>p</i> ») • Je peux identifier le son final d'un mot. (p. ex. : le mot <i>salon</i> termine par quel son? « <i>on</i> ») • Je peux produire un mot à l'oral à partir des sons entendus. (p. ex. : <i>b/a/t/eau= bateau</i>) • Je peux identifier les différents sons d'un mot entendu. (p. ex. : <i>salon = s-a-l-on</i>) • Je peux substituer, ajouter ou enlever un son dans un mot pour créer un nouveau mot. <p>(p. ex. : <i>château-gâteau</i>) (p. ex. : si on ajoute le son k à loup, ça devient <i>clou</i>) ou bien (si on ajoute le son ch à ou, ça devient chou) (p. ex. : si j'enlève f dans le mot <i>fil</i>, qu'est-ce qu'il reste (<i>il</i>))</p> |

Ressources

Outils d'évaluation :

Évaluation formative

La pensine (un journal d'observations)

Documents d'appui :

Littératie en immersion : 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 – Laconscience phonologique et phonémique – pages 33 à 43

Tableau des sons (Programme d'études) p. 33

Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion

Rimes/chansons

Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée- Chapitre 4 – la phonologie- pages 19 à 29

Compétences linguistiques (CL)

La conscience phonologique, la phonétique, le vocabulaire, la fluidité, la compréhension

RAG 4 : Lire et comprendre une variété de textes

CL- La phonétique

| À la fin de la 1re année, l'élève pourra: | |
|---|---|
| Résultats 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 » |
| <p><u>La phonétique</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'habileté d'établir des liens entre les lettres à l'écrit (graphèmes) et les sons à l'oral (phonèmes). - L'habileté de reconnaître et de lire les différents graphèmes (sons à l'écrit) de la langue française. <p><u>Note</u> : Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de lecture.</p> | <p>Connaissance des lettres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître les lettres, sous leur forme majuscule et minuscule. (p. ex. : Peux-tu me montrer le 'j'?) • Je peux nommer les lettres, sous leur forme majuscule et minuscule. (p. ex. : <i>Quelle est cette lettre?</i>) • Je peux produire le son de chaque lettre de l'alphabet. (<i>la lettre 's' fait quel son? sssss</i>) <p>Connaissances des sons à l'écrit (graphèmes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître à l'écrit et produire les sons des voyelles. • Je peux reconnaître à l'écrit et produire les sons des consonnes qui s'allongent. • Je peux reconnaître à l'écrit et produire les sons des consonnes courtes. • Je peux reconnaître à l'écrit et produire les sons des graphies plus complexes. • Je peux reconnaître à l'écrit et produire les sons des graphies moins communes. • Je peux me servir de ma connaissance des graphèmes afin de lire les mots d'un texte correctement. (avec précision) • Je peux décoder un mot correctement en me servant des graphèmes que j'ai appris. (p. ex. : <i>au-t-o</i>) |

***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 [μ] comme lui | | ● | ⇒ |

Peut être présenté dans le contexte de la famille : *terreur* tout comme dans le contexte des sentiments : *peur*. ***Voir la grille des phonèmes et des graphèmes en annexe.**

***Note à l'enseignant :** Les voyelles doivent être enseignées dans cet ordre, tandis que les consonnes peuvent être enseignées dans un ordre différent, tout en respectant l'ordre des catégories.

● 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)

Ressources

Outils d'évaluation :

Évaluation formative
La pensine (un journal d'observations)
Le suivi d'observation

Documents d'appui :

Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace
Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion –pages 29 à 55

Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée
–Lacorrespondance graphème-phonème –pages 53 à 57

Mur de mots fréquents

Mur de thèmes

Continuum de lecture

Tableau des sons (Programme d'études) p.33

Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

Compétences linguistiques (CL)

La conscience phonologique, la phonétique, le vocabulaire, la fluidité, la compréhension

RAG 4 : Lire et comprendre une variété de textes

CL- le vocabulaire

| À la fin de la 1re année, l'élève pourra: | |
|--|---|
| Résultats d'apprentissage spécifique (RAS) 4.3 | Se servir de ses connaissances du vocabulaire acquis afin de faciliter sa lecture |
| Concepts et contenu | Énoncés «Je peux » |
| <p><u>Le vocabulaire:</u></p> <p>- L'habileté de reconnaître avec un certain automatisme les mots fréquents et les mots clés d'un texte, ainsi que comprendre le sens de ces mots.</p> <p><u>Note</u> : Il est impératif de développer la communication orale chez l'élève pour qu'il acquière un vocabulaire riche dans le but de soutenir la compréhension en lecture.</p> <p><u>Note</u> : Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de lecture.</p> | <p>Connaissance des mots fréquents</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître et lire les mots affichés sur le mur de mots fréquents. • Je peux repérer un mot quelconque sur le mur de mots, à partir d'indices. (p. ex. : <i>trouvez un mot qui contient 2 syllabes</i>; trouver un mot qui débute avec le son « en ») • Je peux lire les mots fréquents retrouvés dans un texte. (p. ex. : <i>avec, et, est, aime, maison</i>) <p>Acquisition du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux lire dans un texte les mots que j'ai appris sur un sujet simple et familier. (p. ex. : les couleurs, les actions, les animaux, les vêtements, les objets scolaires) • Je peux jouer avec les mots que je suis en train d'apprendre. • Je peux me servir des mots que j'ai appris afin de m'aider à lire des mots plus facilement. (avec aisance) • Je peux regarder l'image sur une page afin de m'aider à prédire le vocabulaire trouvé sur cette page. • Je peux faire des liens entre et les mots que je vois dans un texte et le vocabulaire que j'ai déjà entendu. (p. ex. : lors de la pré-lecture, la promenade des images, le message du jour, mur de mots, mur de thèmes) • Je peux utiliser de nouveaux mots entendus. (p. ex. : dans les conversations, la lecture à haute voix, les textes audios) • Je peux trouver des mots de la même famille de mots. (p. ex. : <i>ami, amical, amitié</i>) • Je peux reconnaître un mot qui ne fait pas de sens dans une phrase. |

Ressources

Outils d'évaluation :

La pensine (un journal d'observations)
Évaluation formative

Documents d'appui :

Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace
Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion –
pages 29 à 55

Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée
-L'enrichissement du vocabulaire– pages 65 à 69

Continuum de lecture

Mur de thèmes

Mur de mots fréquents

Tableau des sons (Programme d'études) p.33

Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

Compétences linguistiques (CL)
La conscience phonologique et la phonétique, le vocabulaire, la fluidité, la compréhension
RAG 4 : Lire et comprendre une variété de textes
CL: La fluidité et précision

| À la fin de la 1 ^{re} année, l'élève pourra: | |
|--|--|
| Résultats d'apprentissage spécifique (RAS) 4.4 | Lire un texte à son niveau avec précision et fluidité |
| Concepts et contenu | Énoncés «Je peux » |
| <p><u>La fluidité et précision:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'habileté de lire un texte de façon précise, rapide et sans effort. - L'habileté de lire avec expression et avec un certain automatisme. <p><u>Note</u> : Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de lecture.</p> | <p>Habilités de lire avec précision et fluidité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux lire avec précision. • Je peux lire des groupes de mots. (p. ex. : <i>il y a, parce que, est-ce que, le beau garçon</i>) • Je peux lire en portant attention aux lettres muettes. (p. ex. : <i>un chat; les ballons; jouent</i>) • Je peux lire sans trop d'hésitations. • Je peux lire avec expression. • Je peux lire en tenant compte de la ponctuation. • Je peux relire un mot ou deux afin de surveiller ma lecture. <p>Stratégies qui encouragent la précision et la fluidité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux lire des petits mots dans un plus grand mot. (p. ex. : <i>une automobile.</i>) • Je peux sauter le mot, continuer, puis revenir au mot. • Je peux reconnaître des mots amis. (p. ex. : <i>un sandwich, une orange</i>) • Je peux utiliser les images et les mots que j'ai appris afin de lire les mots rapidement. • Je peux ralentir ma lecture au besoin quand un passage est plus exigeant pour moi. • Je peux développer une appréciation de la fluidité en écoutant des textes lus. (p. ex. : lecture à haute voix, centre d'écoute, poèmes, rimes, lecture théâtrale, chansons) • Je peux relire un texte plusieurs fois afin de le lire plus facilement. |

Ressources

Outils d'évaluation :

Évaluation formative

La pensine (un journal d'observations)

Le suivi d'observation

Documents d'appui :

Littératie en immersion : 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

Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée –Chapitre 5 la fluidité – pages 33 à 63

Tableau des sons (Programme d'études) p.33

Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

Stratégies de lecture

Compétences linguistiques (CL)

La conscience phonologique, la phonétique, le vocabulaire, la fluidité, la compréhension

RAG 4 : Lire et comprendre une variété de textes

CL : La compréhension

| À la fin de la 1 ^{re} année, l'élève pourra: | |
|---|--|
| Résultats d'apprentissage spécifique (RAS) 4.5 | Gérer la compréhension d'un texte qui est à son niveau |
| Concepts et contenu | Énoncés «Je peux » |
| <p><u>Compréhension en lecture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La raison d'être de la lecture, c'est comprendre. - L'habileté de dégager le sens d'un texte. <p><u>Note :</u> Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de lecture.</p> | <p>Habiletés liées à la compréhension d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux dégager les idées principales d'un texte. • Je peux faire un résumé d'un texte. • Je peux répondre à des questions littérales au sujet de la lecture. • Je peux répondre à des questions d'inférence en lien avec une image. <p>Stratégies pour gérer la compréhension d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux me poser la question. « <i>Est-ce que je comprends ce que je suis en train de lire?</i> » • Je peux faire des images mentales dans ma tête pendant que je lis. • Je peux utiliser les images pour confirmer que les mots lus ont du sens. • 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 faire des inférences simples en lien avec le texte. (p. ex. : <i>Le garçon porte un imperméable => Quel temps fait-il?</i>) • Je peux me servir des éléments d'un texte pour m'aider à comprendre. (p. ex. : titre, page couverture, structure du texte, table des matières, étiquettes, graphiques, tableaux) • Je peux utiliser des organigrammes pour développer ma compréhension. |

Ressources

Outils d'évaluation :

Évaluation formative

La penseine (un journal d'observations)

Le suivi d'observation

Documents d'appui :

Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace
Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion –
pages 30 à 54

Mur de thèmes

Mur de mots fréquents

Continuum de lecture

Stratégies de compréhension et stratégies de lecture

Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée –
L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture –
pages 103 à 106

Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

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

| À la fin de la 1re année, l'élève pourra: | |
|---|--|
| Résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) 5.1 | Rédiger des textes simples à propos d'un sujet familier. |
| Concepts et contenu | Énoncés «Je peux » |
| <p><u>Production écrite</u> (types de textes : description simple, brefs messages)</p> <p>- La modélisation par l'enseignant lors de la production écrite est primordiale.</p> <p>Types de textes à exploiter : -description simple et courte -compte rendu personnel -journal personnel</p> <p>Note : Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de l'écriture.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Je peux écrire des informations simples sur moi-même (p. ex. : âge, famille, adresse, loisirs) dans une note ou un courriel. • Je peux écrire une simple description et/ ou un petit journal personnel. • Je peux écrire des textes simples afin de me divertir. • Je peux exprimer mes idées, mes sentiments et mes opinions à l'aide de mots simples. (p. ex. : <i>J'aime la récréation parce que ...</i>). • Je peux écrire des messages et/ou des questions très simples à d'autres personnes. (p. ex. : des textos, des petites notes, une carte d'invitation ou de remerciement, un simple questionnaire). |

Ressources

Outils d'évaluation :

Évaluation formative
La pensine (un journal d'observations)
Les conférences d'écriture

Documents d'appui :

Littératie en immersion : 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 en écriture

Guide pratique : 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

Compétences linguistiques (CL) :
Production écrite, le processus d'écriture et les traits d'écriture
RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible
CL : Le processus d'écriture

| À la fin de la 1 ^{re} année, l'élève pourra: | |
|---|--|
| Résultats d'apprentissage spécifique (RAS) 5.2 | Écrire un texte simple en suivant les phases du processus d'écriture. |
| Concepts et contenu | Énoncés «Je peux » |
| <p><u>Le processus d'écriture :</u></p> <p>-La modélisation par l'enseignant lors du processus d'écriture est primordiale.</p> <p>-Voici les phases du processus d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La planification • La rédaction • La révision • La correction • Le partage et la publication <p>Note : Pour de plus amples informations, veuillez consulter le continuum de l'écriture.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Je peux planifier mon écrit à l'aide d'un remue-méninge. • Je peux planifier mon écrit à l'aide d'un schéma organisationnel. • Je peux rédiger une première ébauche. • Je peux relire mon texte afin de m'autocorriger en me servant des ressources autour de la classe. (p. ex. : les textes modèles, liste de critères de réussite, le mur de mots, appuis visuels, dictionnaire personnel, le mur de thème, les livres de lecture). • Je peux faire des conférences ou entretiens avec mes pairs pour corriger mes textes. • Je peux publier le texte de mon choix. • Je peux utiliser des ressources imprimées ou non imprimées, incluant la technologie, pour m'aider à écrire des mots et des phrases simples. |

Ressources

Outils d'évaluation :

Évaluation formative
La pensine (un journal d'observations)
Les conférences d'écriture

Documents d'appui :

Littératie en immersion : 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

Guide pratique : 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

Compétences linguistiques (CL)
Production écrite, le processus d'écriture et les traits d'écriture
RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible
CL : Les traits d'écriture

| À la fin de la 1re année, l'élève pourra: | |
|--|---|
| Résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) 5.3 | Écrire un texte simple en appliquant les traits d'écriture à partir de textes modèles. |
| Concepts et contenu | Énoncés «Je peux » |
| <p><u>Les traits d'écriture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Idées et contenu • Organisation des idées • Choix de mots • Structures de phrases • Style/Voix • Conventions <p>- La modélisation par l'enseignant lors du processus d'écriture est primordiale.</p> <p><u>À noter:</u> Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter le continuum de l'écriture.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Je peux présenter des idées liées à un sujet familier. • Je peux présenter mon sujet. • Je peux organiser mes idées en ordre logique. • Je peux composer des phrases simples et complètes. • Je peux utiliser un vocabulaire simple et familier lié à un thème. • Je peux commencer chaque phrase par une lettre majuscule et la terminer avec un signe de ponctuation. • Je peux orthographier correctement la plupart des mots fréquents. • Je peux orthographier correctement les mots travaillés en classe en lien avec le thème. • Je peux ajouter des adjectifs à mon texte. (p. ex. la couleur, la taille, la forme, les émotions, etc.) • Je peux commencer à utiliser correctement la marque du 's' pour le pluriel. (p. ex. : <i>les maisons</i>) • Je peux commencer à utiliser la marque du 'e' pour le féminin. (p. ex. : <i>une grande girafe, ma petite sœur</i>) • Je peux commencer à utiliser les bons déterminants. (p. ex. : <i>la, le, les, l', des, ma, mon, notre, ces, ses, mon, ma</i>) |

Ressources

| <u>Outils d'évaluation :</u> | <u>Documents d'appui :</u> |
|---|---|
| <p>Évaluation formative</p> <p>La pensine (un journal d'observations)</p> <p>Les conférences d'écriture</p> | <p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <p>Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion – pages 56 à 76</p> <p>Mur de thèmes</p> <p>Continuum de l'écriture</p> <p>Mur de mots fréquents</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 5 – Les traits d'écriture – pages 35 à 61</p> <p>Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU</p> |

6. Annexes

Annexe A : Liste des phonèmes et graphèmes du français standard contemporain en 1^{re} année

VOYELLES

- [i] **i**gloo, souris, pyjama, **lit**, **nid**
[e] **é**cole, **ses**, regarder, **nez**, j'**ai**
[ɛ] rivi**è**re, **treize**, maison, fête, for**ê**t, Noël
[a] **a**von, **chat**, femme [ɑ] bâton
[ɔ] p**o**mm**e**, album, automne
[o] din**o**sau**re**, **auto**, t**ô**t, **eau**
[u] **ou**rs, **nous**, gen**ou**x, **aoû**t
[y] **fu**sée, **rue**
[ø] bl**eu**, **deux**
[ə] r**e**nard, petit [œ] fleur, **heure**, **sœ**ur
[ɛ̃] s**i**n**g**e, grimpe, main, **faim**, peinture, **lynx**
cymbales
[ɑ̃] pl**an**te, **camping**, dentiste, **remplir**
[ɔ̃] coch**on**, **tond**, pompier
[œ̃] l**un**di, **brun**, parfum

SEMI- CONSONNES

- [j] **y**ak, famille, crayon,
[ɥ] tr**u**ite, **huit**,
[w] **éto**ile, **oui**, wigwam, wapiti

CONSONNES

- [p] **p**apa, sou**p**e
[t] **t**ête, chat**t**e
[k] **k**angourou , couleur, **qui**, **ch**œur
[b] **b**eau, **ro**b**e**
[d] **d**ix, regarder
[g] **g**ris, **g**uitare,
[f] **f**ille, élé**ph**ant
[s] **s**erpent, gar**ç**on, récr**é**ation
[ʃ] **ch**at, **ch**erche
[v] **v**ert, livre
[z] **z**èbre, musique
[ʒ] **j**ujubes, girafe, orange
[m] **m**aman, **comm**ent
[n] **n**eige, animal
[ɲ] ag**ne**au, mont**ag**ne,
[l] **l**apin, dr**ô**le
[R] **r**ose, dort

***Note à l'enseignant:** sons et graphies supplémentaires

[jɛ̃] chien, bien, chienne

[ks] Félix, xylophone

'h' est un son muet et fait partie de la graphie de certains sons (**habit**)

Annexe B : Liste des mots fréquents 1re année immersion française

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

Annexe C :Grade One FILA Translated Outcomes

| General Curriculum Outcomes (GCO) | | Specific Curriculum Outcomes (SCO) – Grade 1 |
|-----------------------------------|--|---|
| Oral comprehension | 1. Understand a variety of types of oral speech depending on the communication situation | 1.1 Use visual and cultural elements, key words, gestures, mental images, and prior knowledge to guide comprehension. |
| Oral production | 2. Produce an oral message according to the communication intention | 2.1 Make brief presentations on familiar topics using practiced statements, specific vocabulary, and simple expressions to communicate knowledge, ideas, and preferences. |
| Oral interaction | 3. Interact according to the social and academic communication situation | 3.1 Participate in short conversations about simple, familiar topics using specific language structures. |
| Reading | 4. Read and understand a variety of texts | 4.1 Recognize, understand, and manipulate the syllables and sounds of the French language. 4.2 Make connections between oral sounds (phonemes) and written sounds (graphemes). 4.3 Use knowledge of vocabulary acquired to facilitate reading. 4.4 Read a text at their level accurately and fluently. 4.5 Manage comprehension of a text at their level. |
| Writing | 5. Produce texts according to the intention and the target audience | 5.1 Write simple texts about a familiar topic. 5.2 Write a simple text following the phases of the writing process. 5.3 Write a simple text using the writing traits from model texts. |

Language Proficiency (LP)

Oral Comprehension, Oral Production, and Oral Interaction

GCO 1: Understand a variety of types of oral speech depending on the communication situation LP - Oral comprehension (listening)

| By the end of Grade 1, students will be able to: | |
|--|---|
| Specific curriculum outcome (SCO) 1.1 | Use visual and cultural elements, key words, gestures, mental images, and prior knowledge to guide oral comprehension. |
| Concepts and content | "I can" statements |
| <p><u>Oral comprehension:</u></p> <p>- Can listen to and understand a simple message related to the following themes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • It's me! I go to school. • My close family and my pet • My friends and my feelings • Traditions and rituals around the world • My community and modes of transportation • Trades and professions • I'm healthy and I feel good • Exploring my surroundings • My hobbies • Safety | <ul style="list-style-type: none"> • I can understand the meaning of a simple message. • I can understand short conversations about topics that I am familiar with (e.g., school, family, hobbies). • I can understand when someone tells me where something is or in what direction I need to go. • I can understand instructions with directions for finding a place. • I can look at and listen to a person who is speaking (e.g., gestures, tone of voice, facial expression). • I can understand simple words and common expressions. • I can react to show that I understand (e.g., nod my head, give a thumbs-up). • I can use listening strategies if I don't understand. • I can understand anchor charts and concrete objects (e.g., a sign, a symbol). • I can visualize images in my mind. • I can recognize sounds and words in French (e.g., songs, nursery rhymes, dialogue, instructions). • I can understand simple questions if the person speaks slowly and clearly. • I can understand instructions and simple tasks if the person speaks slowly and clearly. • I can understand people when they describe objects or possessions (e.g., colours, numbers and figures, sizes, prices, and time). • I can listen without interrupting and I wait my turn. |

Resources

| <u>Assessment tools</u> | <u>Supporting documents</u> |
|--------------------------------|---|
| Formative assessment – rubrics | <p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace. Contextes pour l’enseignement de l’oral en immersion, pages 9 to 28</p> <p>Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée, pages 73 to 75</p> <p>Oral continuum (Le continuum de l’oral)</p> <p>Les 16 composantes d’une littératie équilibrée en immersion – PDU</p> |

GCO 2: Produce an oral message according to the communication intention

LP: Oral production (ongoing oral expression)

| By the end of Grade 1, students will be able to: | |
|---|---|
| Specific curriculum outcome (SCO) 2.1 | Make brief presentations on familiar topics using practiced statements, specific vocabulary, and simple expressions to communicate knowledge, ideas, and preferences. |
| Concepts and content | “I can” statements |
| <p><u>Oral production:</u></p> <p>- Can express a simple message related to the following themes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • It's me! I go to school. • My close family and my pet • My friends and my feelings • Traditions and rituals around the world • My community and modes of transportation • Trades and professions • I'm healthy and I feel good • Exploring my surroundings • My hobbies • Safety <p>Verbs used orally are in the présent (e.g., <i>Je mange</i>), the passé composé with ‘avoir’ and ‘être’ (e.g., <i>J'ai mangé</i>), and the futur proche (e.g., <i>Je vais manger</i>).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • I can describe using simple sentences (e.g., age, size, my favourite subjects at school). • I can use simple words to describe objects and activities in everyday life (e.g., size, shape, colour, objects in the classroom, clothing, house, pets, sports). • I can introduce myself (e.g., “<i>Je m'appelle Julie. Je suis en 1^{re} année. J'habite la rue des Sapins.</i>”). • I can describe people using very simple sentences (e.g., “<i>Mon ami s'appelle Marc. Il est en 1^{re} année. Il va à une autre école.</i>”). • I can name the parts of the body. • I can name the five senses. • I can describe what I like and do not like (e.g., hobbies, my community, school, colours). • I can say what I can do. • I can say what I cannot do. • I can talk about the weather and the seasons using simple sentences. • I can use the right determiner with simple, familiar words (e.g., <i>mon</i> papa, <i>ma</i> maman, <i>une</i> fille, <i>un</i> garçon, <i>le</i> crayon, <i>la</i> chaise). • I can self-correct my simple sentence structures. • I can use the right tense of the usual verb in context (e.g., “<i>Mon chien marche dehors.</i>” “<i>Je suis allé(e) au parc.</i>” “<i>Je vais aller au magasin.</i>”). • I can use prepositions (e.g., <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>). • I can understand words that express time (e.g., <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>). |

Resources

| <u>Assessment tools</u> | <u>Supporting documents</u> |
|--------------------------------|--|
| Formation assessment – rubrics | <p>Littérature en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion, pages 9 to 28</p> <p>Oral continuum (Le continuum de l'oral)</p> <p>Les 16 composantes d'une littérature équilibrée en immersion</p> |

GCO 3: Interact according to the social and academic communication situation

LP – Oral interaction (take part in a conversation)

| By the end of Grade 1, students will be able to: | |
|---|--|
| Specific curriculum outcome (SCO) 3.1 | Participate in short conversations about simple, familiar topics using specific language structures. |
| Concepts and content | "I can" statements |
| <p><u>Oral interaction:</u></p> <p>-Involve students in authentic, meaningful communication situations related to the following themes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • It's me! I go to school. • My close family and my pet • My friends and my feelings • Traditions and rituals around the world • My community and modes of transportation • Trades and professions • I'm healthy and I feel good • Exploring my surroundings • My hobbies • Safety <p>-Ask and answer questions in a group to express opinions, ideas, feelings, and needs.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • I can exchange simple information about everyday topics with another person. • I can ask and answer personal questions (e.g., about myself, my friends, my family, my school, my activities, my clothes, my favourite colours, the time and date). • I can ask for simple directions (e.g., <i>Quand...? Est-ce que...? Pourquoi...? Comment...? Quel/Quelle...? Où...? Quand...? Combien...? Qui...? Qu'est-ce...?</i>) • I can introduce someone. • I can talk about the weather. • I can ask people to repeat what they said. • I can order something to eat and drink (e.g., in a cafeteria or a restaurant). • I can ask my classmates if they can lend me, for example, a pencil, an eraser, or other school supplies that we often use. • I can indicate time (e.g., <i>maintenant, bientôt, demain, ce matin, depuis ce temps, il y a longtemps</i>). • I can indicate place (e.g., <i>sur, sous, habiter à, habiter au, habiter en, chez</i>). • I can use adverbs of quantity (e.g., <i>très, trop, peu, beaucoup</i>). • I can use a few verbs: <i>être/avoir/faire/appeler</i>. • I can use a few verbs that end in 'er': <i>habiter/jouer/travailler/parler</i>. <p>* Verbs used orally are in the présent (e.g., <i>Je mange</i>), the passé composé with 'avoir' and 'être' (e.g., <i>J'ai mangé, Je suis allé</i>), and the futur proche (e.g., <i>Je vais manger</i>).</p> |

Resources

Assessment tools

Formation assessment – rubrics

Supporting documents

Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace
Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion, pages 9 to 28

Oral continuum (Le continuum de l'oral)

Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

Language Proficiency (LP)

GCO 4: Read and understand a variety of texts

LP – Phonological awareness

| By the end of Grade 1, students will be able to: | |
|--|---|
| Specific curriculum outcome (SCO) 4.1 | Recognize, understand, and manipulate the syllables and sounds of the French language. |
| Concepts and content | "I can" statements |
| <p><u>Phonological awareness:</u></p> <p>Ability to identify words in a sentence and to hear, identify, and manipulate the syllables and sounds (graphemes) of spoken language</p> <p><u>Note:</u> For more information, please consult the reading continuum.</p> <p>There are 5 key components to reading instruction: phonological awareness, phonics, vocabulary, fluency, and understanding.</p> | <p>Awareness of sentences and words in spoken language</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can break a sentence down into words (e.g., <i>La /lune /est/ dans/ le /ciel.</i>). • I can identify the number of words in a sentence that I hear. • I can compare the length of two sentences that I hear (i.e., <i>this sentence is longer than the other one</i>). • I can identify words that rhyme (e.g., Do <i>ballon</i> and <i>chanson</i> rhyme?) • I can produce words that rhyme (e.g., What words rhyme with <i>ballons</i>?) <p>Syllable awareness</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can recognize that a word is made up of syllables. • I can produce a word orally from the syllables I hear (e.g., <i>ba / teau = bateau</i>). • I can segment a word I have heard into syllables (e.g., <i>salon = sa / lon</i>). <p>Phonemic awareness (oral sounds of French)</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can recognize that a word I hear is made up of sounds (graphemes). • I can identify the initial sound in a word (e.g., the word '<i>pupitre</i>' starts with what sound? "<i>p</i>"). • I can identify the last sound in a word (e.g., the word <i>salon</i> ends with what sound? "<i>on</i>"). • I can produce a word orally from the sounds I hear (e.g., <i>b/a/t/eau = bateau</i>). • I can identify the different sounds in a word I hear (e.g., <i>salon = s-a-l-on</i>). • I can replace, add, or remove a sound from a word to create a new word <p>(e.g., <i>château-gâteau</i>); (e.g., if I add the sound k to loup, it becomes <i>clou</i>) or (if I add the sound ch to ou, it becomes chou) (e.g., if I remove the sound f from the word <i>fil</i>, what is left? (<i>il</i>).</p> |

Resources

Assessment tools

Formative assessment
La pensine (a journal of observations)

Supporting documents

Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace
Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion, pages 29 to 55

Reading continuum (Continuum de lecture)

Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – La conscience phonologique et phonémique, pages 33 to 43

Tableau des sons (Programme d'études), p. 33

Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion

Rhymes/songs

Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée - Chapitre 4 – la phonologie, pages 19 to 29

Language Proficiency (LP)
Phonological and phonetic awareness,
vocabulary, fluency, comprehension
GCO 4: Read and understand a variety of texts
LP - Phonetics

| By the end of Grade 1, students will be able to: | |
|--|--|
| Specific curriculum outcome (SCO) 4.2 | Make connections between oral sounds (phonemes) and written sounds (graphemes). |
| Concepts and content | "I can" statements |
| <p><u>Phonics:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ability to make connections between written letters (graphemes) and spoken sounds (phonemes) - Ability to recognize and read different graphemes (written sounds) in French <p><u>Note:</u> For more information, please consult the reading continuum.</p> | <p>Knowledge of letters</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can recognize letters in their uppercase and lowercase forms (e.g., Can you show me the 'j'?) • I can name letters in their uppercase and lowercase forms (e.g., What is this letter?) • I can produce the sound of each letter of the alphabet (the letter 's' makes what sound? sssss). <p>Knowledge of written sounds (graphemes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can recognize in writing and produce vowel sounds. • I can recognize in writing and produce the sounds of long consonants. • I can recognize in writing and produce the sounds of short consonants. • I can recognize in writing and produce the sounds of more complex written forms. • I can recognize in writing and produce the sounds of less common written forms. • I can use my knowledge of graphemes to read the words in a text correctly (accurately). • I can decode a word correctly using graphemes that I have learned (e.g., <i>au-t-o</i>). |

***Note to teacher:** Formative assessments must be done in all phases of reading instruction. It is important to take this table into consideration.

| Early Immersion Knowledge of Spoken and Written Sounds | | | | 1 s t | 2 n d | 3 r d |
|---|--|---|---|-------------|-------------|-------------|
| Letter sound s | Vowels | i y a (à) â e é o (ô) u (ù, û) è (ê, ë) | ● | ⇒ | ⇒ | |
| | Long 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 | ● | ⇒ | ⇒ | |
| Compl ex sound s | Sounds with more complex written forms | 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 frequent complex sounds | Sounds with less common written forms | 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 | | ● | ⇒ | |

Can be presented in the context of the family: *terreur* as in the context of feelings: *peur*. *See phoneme and grapheme chart in appendix.

* **Note to teacher:** Vowels must be taught in this order; consonants can be taught in a different order, but according to the order of the categories.

● to be taught in depth

➡ to be continued and reinforced

Terms drawn from the curriculum of the Department of Education and Early Learning development, Direction des programmes d'études et de l'apprentissage (July 2013).

Resources

Assessment tools

Formative assessment
La pensine (a journal of observations)
Observation follow-up

Supporting documents

Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace
Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion, pages 29 to 55

Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – La correspondance graphème-phonème, pages 53 to 57

Frequent word wall (Mur de mots fréquents)

Theme wall (Mur de thèmes)

Reading continuum (Continuum de lecture)

Tableau des sons (Programme d'études), p.33

Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

Language Proficiency (LP)
Phonological and phonetic awareness,
vocabulary, fluency, comprehension
GCO 4: Read and understand a variety of texts
LP - Vocabulary

| By the end of Grade 1, students will be able to: | |
|---|--|
| Specific curriculum outcome (SCO) 4.3 | Use their knowledge of the vocabulary they have acquired to facilitate reading. |
| Concepts and content | "I can" statements |
| <p><u>Vocabulary:</u></p> <p>- Ability to recognize with some automaticity frequent words and key words in a text and to understand what the words mean</p> <p>Note: It is essential to develop students' oral communication skills so they acquire a rich vocabulary to support reading comprehension.</p> <p>Note: For more information, please consult the reading continuum.</p> | <p>Knowledge of frequent words</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can recognize and read the words displayed on the frequent word wall. • I can locate a word on the word wall, using cues (e.g., find a word that contains 2 syllables; find a word that starts with the sound "en"). • I can read frequent words found in a text (e.g., <i>avec, et, est, aime, maison</i>). <p>Acquisition of vocabulary</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can read the words I have learned in a text about a simple, familiar topic (e.g., colours, actions, animals, clothing, school items). • I can play with the words that I am in the process of learning. • I can use words I have learned to help me read words more easily. • I can look at a picture on a page to help me predict the vocabulary used on that page. • I can make connections between the words I see in a text and the vocabulary I have already heard (e.g., during pre-reading, picture walk, message of the day, word wall, theme wall). • I can use new words that I have heard (e.g., in conversations, reading aloud, audio texts). • I can find words in the same word family (e.g., <i>ami, amical, amitié</i>). • I can recognize a word that does not make sense in a sentence. |

Resources

Assessment tools

Supporting documents

La pensine (a journal of observations)
Formative assessment

Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace
Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion,
pages 29 to 55

Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée
-L'enrichissement du vocabulaire, pages 65 to 69

Reading continuum (Continuum de lecture)

Theme wall (Mur de thèmes)

Mur de mots fréquents (Frequent word wall)

Tableau des sons (Programme d'études), p.33

Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU

Language Proficiency (LP)
Phonological and phonetic awareness,
vocabulary, fluency, comprehension
GCO 4: Read and understand a variety of texts
LP: Fluency and accuracy

| By the end of Grade 1, students will be able to: | |
|--|---|
| Specific curriculum outcome (SCO) 4.4 | Read a text at their level accurately and fluently. |
| Concepts and content | “I can” statements |
| <p><u>Fluency and accuracy:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ability to read a text accurately, quickly, and effortlessly - Ability to read expressively and with some automaticity <p><u>Note:</u> For more information, please consult the reading continuum.</p> | <p>Ability to read accurately and fluently</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can read with accuracy. • I can read groups of words (e.g., <i>il y a, parce que, est-ce que, le beau garçon</i>). • I can read while paying attention to silent letters (e.g., <i>un chat; les ballons; jouent</i>). • I can read without too much hesitation. • I can read expressively. • I can read while taking into account punctuation. • I can reread a word or two to monitor my reading. <p>Strategies that encourage accuracy and fluency</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can read short words in a larger word (e.g., <i>une automobile</i>). • I can skip a word, keep reading, and then go back to the word. • I can recognize word families (e.g., <i>un sandwich, une orange</i>). • I can use pictures and words I have learned to read words quickly. • I can slow down my reading, if necessary, when a passage is more demanding. • I can develop an appreciation of fluency by listening to texts being read (e.g., reading aloud, listening centre, poems, rhymes, dramatic readings, songs). • I can reread a text several times in order to read it more easily. |

Resources

| <u>Assessment tools</u> | <u>Supporting documents</u> |
|--|---|
| <p>Formative assessment</p> <p>La pensine (a journal of observations)</p> <p>Observation follow-up</p> | <p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <p>Pratiques exemplaires pour l’enseignement de la lecture en immersion, pages 29 to 55</p> <p>Theme wall (Mur de thèmes)</p> <p>Frequent word wall (Mur de mots fréquents)</p> <p>Reading continuum (Continuum de lecture)</p> <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 5 la fluidité, pages 33 to 63</p> <p>Tableau des sons (Programme d’études), p.33</p> <p>Les 16 composantes d’une littératie équilibrée en immersion – PDU</p> <p>Reading strategies (Stratégies de lecture)</p> |

Language Proficiency (LP)
Phonological and phonetic awareness, vocabulary, fluency, comprehension
GCO 4: Read and understand a variety of texts
LP: Comprehension

| By the end of Grade 1, students will be able to: | |
|---|--|
| Specific curriculum outcome (SCO) 4.5 | Manage comprehension of a text at their level. |
| Concepts and content | "I can" statements |
| <p><u>Reading Comprehension:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - The purpose of reading is to understand. - Ability to make sense of a text <p><u>Note:</u> For more information, please consult the reading continuum.</p> | <p>Skills related to comprehension of a text</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can identify the main ideas in a text. • I can summarize a text. • I can answer literal questions about what I am reading. • I can answer inference questions about an image. <p>Strategies for managing comprehension of a text</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can ask myself the question "<i>Do I understand what I am reading?</i>" • I can form mental images in my head while I am reading. • I can use images to confirm that the words I am reading make sense. • I can make predictions before and while reading a text. • I can make connections between my previous knowledge and the text. • I can make simple inferences related to the text (e.g., <i>Le garçon porte un imperméable => Quel temps fait-il?</i>) • I can use elements from a text to help with my comprehension (e.g., title, cover page, structure of the text, table of contents, labels, diagrams, tables). • I can use organization charts to improve my comprehension. |

Resources

| <u>Assessment tools</u> | <u>Supporting documents</u> |
|--|---|
| <p>Formative assessment</p> <p>La pensine (a journal of observations)</p> <p>Observation follow-up</p> | <p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace Pratiques exemplaires pour l’enseignement de la lecture en immersion, pages 30 to 54</p> <p>Theme wall (Mur de thèmes)</p> <p>Frequent word wall (Mur de mots fréquents)</p> <p>Reading continuum (Continuum de lecture)</p> <p>Comprehensive and reading strategies (Stratégies de compréhension et stratégies de lecture)</p> <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée – L’enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture, pages 103 to 106</p> <p>Les 16 composantes d’une littératie équilibrée en immersion – PDU</p> |

Language Proficiency (LP)
Written Production, writing process, and writing traits
GCO 5: Produce texts according to the intention and the target audience
LP: Written production

| By the end of Grade 1, students will be able to: | |
|---|--|
| Specific curriculum outcome (SCO) 5.1 | Write simple texts about a familiar topic. |
| Concepts and content | “I can” statements |
| <p><u>Written production</u> (types of texts: simple descriptions, brief messages)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelling by the teacher during written production is essential. <p>Types of texts to use:</p> <ul style="list-style-type: none"> - short, simple descriptions - personal accounts - personal journal <p>Note: For more information, please consult the reading continuum.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • I can write simple information about myself (e.g., age, family, address, hobbies) in a note or an email. • I can write a simple description and/or a short personal journal. • I can write simple texts to entertain myself. • I can express my ideas, feelings, and opinions using simple words (e.g., <i>J'aime la récréation parce que...</i>). • I can write very simple messages and/or questions intended for other people (e.g., text messages, brief notes, invitation or thank-you card, simple questionnaire). |

Resources

| <u>Assessment tools</u> | <u>Supporting documents</u> |
|---|--|
| Formative assessment La pensine (a journal of observations) Writing conferences | Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace Pratiques exemplaires de l’enseignement de l’écriture en immersion, pages 56 to 76 Frequent word wall (Mur de mots fréquents) Theme wall (Mur de thèmes) Writing continuum (Continuum d’écriture) Guide pratique : 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 |

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

| By the end of Grade 1, students will be able to: | |
|---|---|
| Specific curriculum outcome (SCO) 5.2 | Write a simple text following the phases of the writing process. |
| Concepts and content | "I can" statements |
| <p><u>Writing process:</u></p> <p>-Modelling by the teacher during the writing process is essential.</p> <p>-Here are the phases in the writing process:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planning • Writing • Revising • Correcting • Sharing and publishing <p><u>Note:</u> For more information, please consult the writing continuum.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • I can plan my writing using brainstorming. • I can plan my writing using a graphic organizer. • I can write a first draft. • I can reread my text to self-correct using resources in the classroom (e.g., model texts, success criteria list, word wall, visual supports, personal dictionary, theme wall, readers). • I can have conferences or conversations with my peers to correct my texts. • I can publish a text of my choice. • I can use print or non-print resources, including technology, to help me write words and simple sentences. |

Resources

| <u>Assessment tools</u> | <u>Supporting documents</u> |
|---|---|
| Formative assessment La pensine (a journal of observations) Writing conferences | Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion, pages 56 to 76 Frequent word wall (Mur de mots fréquents) Theme wall (Mur de thèmes) Writing continuum (Continuum de l'écriture) Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapter 4 – Le processus d'écriture, pages 19 to 34 Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU |

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

| By the end of Grade 1, students will be able to: | |
|--|---|
| Specific curriculum outcome (SCO) 5.3 | Write a simple text using the writing traits from model texts. |
| Concepts and content | "I can" statements |
| <p><u>Writing traits:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideas and content • Organization of ideas • Choice of words • Sentence structures • Style/voice • Conventions <p>- Modelling by the teacher during the writing process is essential.</p> <p><u>Note:</u> For more information, please consult the writing continuum.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • I can present ideas related to a familiar topic. • I can present my topic. • I can put my ideas in logical order. • I can compose simple, complete sentences. • I can use simple, familiar vocabulary related to a theme. • I can start each sentence with a capital letter and end it with a punctuation mark. • I can spell most frequent words correctly. • I can correctly spell the words worked on in class that are related to the theme. • I can add adjectives to my text (e.g., colour, size, shape, emotions). • I can start to use 's' to indicate plural correctly (e.g., <i>les maisons</i>). • I can start to use 'e' for the feminine (e.g., <i>une grande girafe, ma petite sœur</i>). • I can start to use the right determiners (e.g., <i>la, le, les, l', des, ma, mon, notre, ces, ses, mon, ma</i>). |

Resources

| <u>Assessment tools</u> | <u>Supporting documents</u> |
|--|---|
| <p>Formative assessment</p> <p>La pensine (a journal of observations)</p> <p>Writing conferences</p> | <p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <p>Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion, pages 56 to 76</p> <p>Theme well (Mur de thèmes)</p> <p>Writing continuum (Continuum de l'écriture)</p> <p>Frequent word wall (Mur de mots fréquents)</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 5 – Les traits d'écriture, pages 35 to 61</p> <p>Les 16 composantes d'une littératie équilibrée en immersion – PDU</p> |

7. Bibliographie

Andrea.(2004).Nature, vol 431, p 757.<http://www.cbsnews.com/stories/2004/10/13/health/webmd/main649050.shtml>

Arnett, K., (2013). *Language for All: How to Support and Challenge Students in a Second Language Classroom*. Toronto, ON: Pearson Education Canada

Arnett, K., & Bourgoin, R., (2017). *Access for Success* : Pearson Education Canada

Atlantic Provinces Education Foundation (2015). *The Atlantic Canada Framework for Essential Graduation Learnings in Schools*

De Vries, L. (2004). *Being Bilingual Boosts Brain: Increased Brain Density Leads to Improved Skills and Abilities*.Source: Mechelli,

Dicks, J., (2008). *The Case for Early French Immersion*, A Response to J.Douglas Willms.

Dicks, J., (2009). *Second Language Learning and Cognitive Development, Seminal and Recent Writing in the Field*, Second Language Research Institute of Canada, University of New Brunswick

Dicks, J., (2015) *Fondation Documents: Early French Immersion*

Document d'orientation en vue de l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues dans les provinces atlantiques (février 2011)

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition: research and language teaching*. New York : Oxford University Press. 2^e édition

Gass, S.M., Selinker, L., (2008). *Second language acquisition: An Introductory Course*, 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*, dans A.G. Reynolds (Dir.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers p 183-201.

- Genesee, F. (1998). French immersion Canada, in J. Edwards (dir.) *Language in Canada*, Cambridge University Press, p. 305-325.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin, éditeur.
- Germain, C. et Netten, J. (2013). *Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL)*, Synergies, Mexique n°3 – 2013 p. 15-29
- Harley, B. (1992). *Patterns of second language development in French immersion*. Journal of French Language Studies, 2, 159-183. Report of the French Second Language Task Force 22
- Harley, B. (1992). Aspects of the oral second language proficiency of early immersion, late immersion and extended French students at Grade 10, in Courchène, R., Glidden, J. St John and Thérien, C. (Dir.), *Comprehension-based second language teaching*, Ottawa : Ottawa University Press, p. 317-338.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Londre : Prentice Hall, Europe.
- Language Learning Centre, *Advantage for Life*. <http://arts.ucalgary.ca/lrc/research/advantage-life>
- Lyster, R., (2016). *Vers une approche intégrée en immersion* : Les Éditions CEC inc., Québec
- Manitoba Education, French Immersion in Manitoba – A Handbook for School Leaders
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, Direction des programmes d'études et de l'apprentissage, Programme d'études : Français M-3 (août 2013)
- Nelson, L.L., (2014). *Design and Deliver : Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Référentiel de programmes pour l'Alliance française élaboré à partir du Cadre européen commun. CLE International (2008). Alliance française de Paris, Île-de-France
- Reimers, F. (2017). *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*. National Education Association., Washington, DC

- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation : *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche* (2009). University of Western Ontario
- Stiggins, R. J., (2008). *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balance Assessment Systems*. Portland, Ore. : ETS Assessment Training Institute.
- Taberski, S., (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture* : Chenelière Éducation, Québec
- 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., & Chen, X., (2009). Early identification and intervention for at-risk readers in French immersion. *What works: Research into practice*. Toronto, ONT : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Wise, N., & Chen, X., (2010). *At-risk readers in French immersion: Early identification and early intervention*. Canadian Journal of Applied Linguistics, 13(2), p. 128-149.
- Wise, N., & Chen, X. (2015). *Early intervention for struggling readers in grade one French immersion*. Canadian Modern Language Review, 71(3), p. 288-306.
- Wise, N., D'Angelo, & Chen, X., (2016). *A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion*. Reading and Writing, 29(2), p. 183-205.