



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

4^e année

(Mars 2020)



Remerciements

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

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

Avenriep Baisley, Véronique, enseignante, FLS

Belliveau-Ingersoll, Janice, coordinatrice de district, FLS

Bourgoin, Renée, professeure adjointe, St. Thomas University

Bradford, Derek, agent pédagogique, EECD

Comeau, Gina, coordinatrice de district, FLS

Desveaux, Amanda, coordinatrice de district, FLS

Dickson, Linda, coordinatrice de district, FLS

Dion, Isabelle, enseignante, FLS

Guy, Véronique, équipe de soutien, FLS

Le Bouthillier, Josée, Université du Nouveau-Brunswick

Rogers, Jennifer, équipe de soutien, FLS

Stewart, Fiona, agente pédagogique, EECD/MEDPE

Turnbull, Jacqueline, coordinatrice de district (à la retraite),
FLS

*Afin d'alléger le texte, le masculin est utilisé à titre épique dans ce document.
Ce document est conforme à la nouvelle orthographe française.*

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	4
1. Introduction	7
1.1 Mission et vision du système d'éducation	7
1.2 Raison d'être	7
2. Composantes pédagogiques	9
2.1 Compétences globales	9
2.2 Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)	9
2.3 Communication authentique et littératie équilibrée	11
2.4 Littératie pluridisciplinaire et interdisciplinaire	12
2.5 Compétences culturelles, socioculturelles et interculturelles.....	12
2.6 Continuum de littératie en immersion française	13
3. Pratiques d'évaluation	14
4. Approche inclusive	15
4.1 Conception universelle de l'apprentissage.....	16
4.2 Réponse à l'intervention	18
5. Apprentissage d'une langue seconde	19
5.1 Principes fondamentaux	19
5.2 Les phases d'acquisition de la langue	21
5.3 Quelques caractéristiques d'un apprenant de 9 ans	23
6. Description du programme de 4^e année	24
7.1 Résultats d'apprentissage spécifiques	25
7.2 Colonne « Concepts et contenu ».....	25
7.3 Colonne « Énoncés Je peux ».....	25
Compétences linguistiques (CL)	27
RAG 1 : Comprendre divers discours oraux selon la situation de communication	27

<i>CL – Compréhension orale (écouter)</i>	27
RAG 2 : Produire un message oral selon l'intention de communication	29
<i>CL : Production orale (s'exprimer oralement en continu)</i>	29
RAG 3 : Interagir selon la situation de communication sociale et scolaire	31
<i>CL – Interaction orale (prendre part à une conversation)</i>	31
RAG 4 : Lire et comprendre divers textes.....	33
<i>CL – Phonétique</i>	33
RAG 4 : Lire et comprendre divers textes.....	35
<i>CL – Vocabulaire</i>	35
RAG 4 : Lire et comprendre divers textes.....	38
<i>CL: Fluidité et précision</i>	38
RAG 4 : Lire et comprendre divers textes.....	40
<i>CL : Compréhension</i>	40
RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible	43
<i>CL : Production écrite</i>	43
RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible	45
<i>CL : Processus d'écriture</i>	45
RAG 5 : Produire des textes selon l'intention et le public cible	47
<i>CL : Traits d'écriture</i>	47
10. Annexes	49
Annexe A	49
<i>Liste des phonèmes et graphèmes du français standard contemporain</i>	49
Annexe B	50
<i>Listes des mots fréquents de la 1^{re} année et la 2^e année</i>	50
Annexe C	52
<i>L'enseignement de la calligraphie</i>	52
Annexe D	53
<i>Processus de l'écriture</i>	53
Annexe E	55
<i>Normes du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance</i>	55

Annexe F.....	57
<i>Tableau de sons à l'oral et à l'écrit</i>	57
Annexe G.....	58
<i>Grade Four FILA Translated Outcomes</i>	58
11. Bibliographie.....	80

1. Introduction

1.1 Mission et vision du système d'éducation

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

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

1.2 Raison d'être

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

En 2017, lors d'une révision des programmes d'études des langues secondes, le Secteur anglophone du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick a déterminé les objectifs suivants pour les programmes d'études en immersion française :

- créer un programme d'étude en immersion française fondé sur les recherches récentes pour apprendre le français en tant que langue seconde;
- 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 troisième année); et,
- faire en sorte que le nouveau programme d'études soit conçu pour répondre aux besoins de tous les élèves pour que l'immersion soit une option viable pour tous les parents et élèves.

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

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

2. Composantes pédagogiques

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

2.1 Compétences globales

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

1. la pensée critique et la résolution de problèmes
2. l'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat
3. la conscience de soi et l'apprentissage autonome
4. la collaboration
5. la communication
6. la durabilité et la citoyenneté mondiale

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

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

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

Les descripteurs de rendement qui définissent l'échelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) permettent une compréhension commune des niveaux de compétence démontrés par un apprenant, et ce, pour

quelque langue que ce soit. Les descripteurs de rendement décrivent une étendue des compétences pour chaque habileté langagière, soit l'écoute, la production orale, l'interaction orale, la lecture et l'écriture.

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

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

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

2.3 Communication authentique et littératie équilibrée

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

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

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

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

2.4 Littératie pluridisciplinaire et interdisciplinaire

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

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

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

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

2.5 Compétences culturelles, socioculturelles et interculturelles

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

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

Les élèves doivent reconnaître que la culture est propre à un individu. Elle est unique et influencée par les valeurs, les histoires, les croyances, les modes de vie, les traditions, les institutions, les auteurs et les artistes propre à cette culture. En apprenant au sujet de différentes cultures, l'élève développe une attitude positive envers ces différentes cultures. Les élèves de la 4^e année devraient reconnaître qu'ils appartiennent à une société dynamique, productive et démocratique, respectueuse des valeurs culturelles de tous, et que diverses langues font partie de leur identité néo-brunswickoise.

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

2.6 Continuum de littératie en immersion française

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

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

De plus, les continuum offrent des descripteurs à l'enseignant qui l'aideront à identifier les objectifs des leçons. Certaines interventions pourront être possibles pour assurer un soutien continu pour l'élève.

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

3. Pratiques d'évaluation

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

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

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

- questionnement
- observation
- conférences
- autoévaluation
- évaluation par les pairs
- démonstrations
- exposés
- jeux de rôle
- applications technologiques
- portfolio
- projets et enquêtes
- listes de contrôle/rubriques
- réactions aux textes/activités
- journaux de réflexion
- enregistrements audio / vidéo

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

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

Évaluation sommative : L'évaluation sommative est utilisée pour consigner les progrès généraux réalisés pendant la période ciblée d'un cours en particulier. Le recours à des grilles d'évaluation est recommandé pour faciliter le processus. Les meilleures grilles sont co-crées avec les élèves en salle de classe.

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

4. Approche inclusive

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

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

4.1 Conception universelle de l'apprentissage

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

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

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

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

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

Est-ce que :

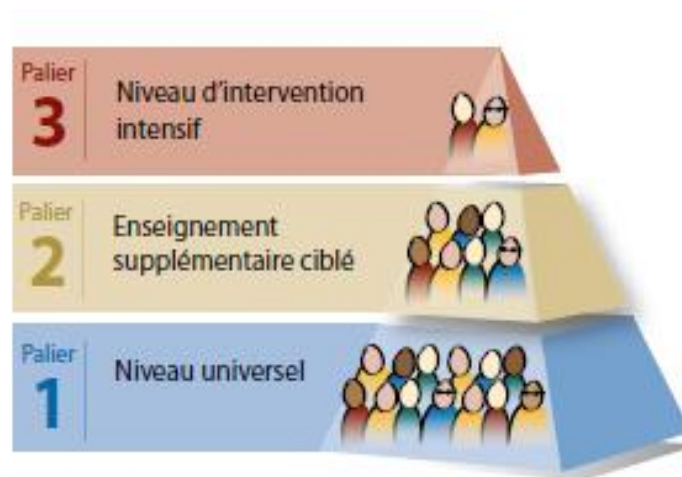
- *j'ai un objectif clair?*
- *je sais comment je déterminerai si les élèves ont atteint cet objectif?*
- *je crée des activités et des tâches qui orientent les élèves vers l'objectif de la leçon?*
- *je crée des leçons et activités offrant des options axées sur les trois principes suivants : la participation,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

Pour en savoir davantage sur la *conception universelle de l'apprentissage*, veuillez consulter le site Web de CAST (www.cast.org) et télécharger le *Guide de référence sur la conception universelle de l'apprentissage* [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines JAN2011_3_french.pdf](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_JAN2011_3_french.pdf)

4.2 Réponse à l'intervention

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

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



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

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

5. Apprentissage d'une langue seconde

5.1 Principes fondamentaux

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

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

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

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

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

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

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

d) ***L'élève a de nombreuses occasions d'utiliser la langue seconde.***

La classe d'immersion est le cadre d'une interaction constante. L'élève doit avoir la possibilité de s'y exprimer à l'oral comme à l'écrit au cours de la journée. Les activités de groupe et l'apprentissage coopératif favorisent l'interaction nécessaire au développement de l'habileté à s'exprimer dans la langue seconde et font ainsi partie du

quotidien tout au long du programme d'immersion. Même hors de la salle de classe, les élèves et les enseignants doivent communiquer en tout temps en français (sauf dans les cas d'urgences).

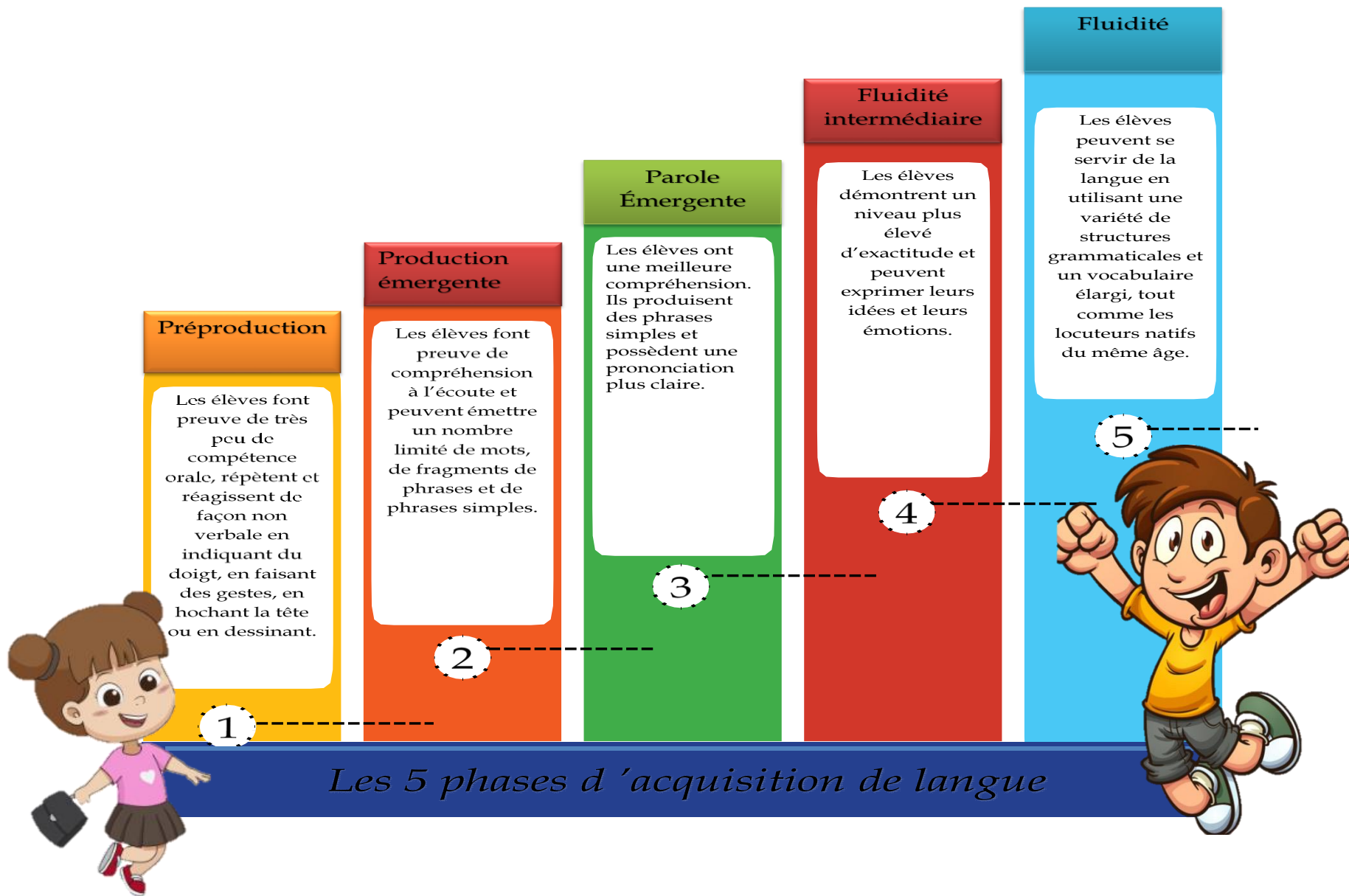
- e) ***Un climat de confiance règne dans les classes enseignées en langue seconde.***
Les tentatives de l'élève de s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, doivent être valorisées. Les erreurs sont inhérentes à l'apprentissage et indicatrices des stades de son développement. Il ne s'agit pas de les tolérer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

5.2 Les phases d'acquisition de la langue

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

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

Le cerveau de l'élève a déjà créé des liens neurologiques dans l'apprentissage de sa langue première (Germain et Netten, 2013). Comme en langue maternelle, il y aura une période de silence, dont la durée varie d'un enfant à l'autre est nécessaire pour l'élève lors de son apprentissage d'une 2^e ou 3^e langue, à la fin de laquelle la parole spontanée émergera. L'enseignant d'immersion a recourt à une multitude de stratégies pour l'enseignement du français comme langue seconde afin de soutenir la compréhension et la production orale de l'élève tout au long des phases d'acquisition de la langue.



5.3 Quelques caractéristiques d'un apprenant de 9 ans

Voici certaines caractéristiques des apprenants de 4^e année :

- a besoin d'amour et de se faire comprendre;
- développe les sentiments de sympathie et d'empathie;
- développe la capacité de comprendre le point de vue des autres;
- devient conscient que les autres peuvent avoir des pensées différentes des siennes;
- peut se concentrer sur plusieurs aspects à la fois pour résoudre un problème;
- peut garder sa concentration pendant de plus longues périodes de temps;
- améliore sa capacité de résolution des problèmes;
- réfléchit à des plans simples avant d'agir;
- peut commencer à comprendre le concept de temps (le temps qu'une activité prend à faire);
- sa mémoire à court et à long terme s'améliore;
- peut mieux comprendre et réfléchir sur les règles de comportement morales (juste/injuste; bon/mauvais; merveilleux/terrible);
- plus apte à sympathiser avec les autres et à accepter les idées des autres;
- peut prêter une attention particulière à ceux qui en ont le plus besoin;
- peut être assez sensible et parfois trop dramatique;
- les émotions changent rapidement;
- peut être impatient;
- commence à développer des amis proches, surtout du même sexe;
- favorise les jeux de groupe, les clubs et les sports d'équipe; veut se sentir membre d'un groupe;
- plus influencé par la pression des pairs;
- peut être motivé par les récompenses.

(Tiré et traduit du site <https://www.apa.org/act/resources/fact-sheets/development-10-years>)

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

6. Description du programme de 4^e année

En 4^e année immersion française, la grande majorité des cours se font dans la langue cible, c'est-à-dire, en français. En immersion française, les élèves apprennent à communiquer en français. Afin de maximiser les occasions pour l'apprentissage de la langue cible, les élèves apprennent le français à l'intérieur du cours de littératie, ainsi que par le biais des autres matières scolaires y compris les mathématiques, les sciences, les sciences humaines, mieux-être et certaines matières spécialisées (arts plastiques, la musique et l'éducation physique). L'art langagier en anglais est réintroduit en 3^e année et fait l'objet de 150 minutes d'enseignement par semaine.

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

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

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

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

7.1 Résultats d'apprentissage spécifiques

Les pages suivantes présentent l'ensemble des **résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)** du programme de français en immersion 4^e année. Les RAS de la 4^e année immersion précoce se catégorisent comme suit :

- trois RAS se rattachent à l'enseignement et l'apprentissage de l'oral (1.1, 2.1 et 3.1)
- quatre RAS se rattachent à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture (4.1 – 4.4)
- trois RAS se rattachent à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture (5.1-5.3)

Les RAS identifient ce que les élèves doivent connaître et être capables de faire à la fin de la 4^e année (voir le tableau à la page 26). Ils guident les enseignants en ce qui traite de la planification, l'enseignement et l'évaluation des élèves. Les RAS indiquent ce que l'enseignant peut observer et mesurer au sujet du niveau d'acquisition des habiletés et des connaissances de l'élève.

7.2 Colonne « Concepts et contenu »

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

7.3 Colonne « Énoncés Je peux »

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

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

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

8. Tableau des résultats d'apprentissage

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

Compétences linguistiques (CL)

Compréhension orale, production orale, interaction orale

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

CL – Compréhension orale (écouter)

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 1.1	
Comprendre une variété de messages sur des sujets familiers, des concepts étudiés, ainsi que des expériences personnelles et des sujets d'intérêt.	
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 4^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ histoires, conversations, discussions, présentations, discours, vidéoclips, chansons, annonces, poèmes, comptines, arts dramatiques, livres lus à voix haute, livres audio, périodes de questionnement, jeux interactifs de communication orale, médias sociaux, débats • Champs lexicaux liés aux sujets familiers, concepts étudiés, expériences personnelles et des sujets d'intérêt: <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et l'actualité, les célébrations, les traditions, les saisons, la musique, l'heure, les années, les prix d'items (à un niveau A2) ○ vocabulaire lié aux autres matières scolaires ○ vocabulaire lié aux différents sujets d'intérêts • Caractéristiques de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ différents types de phrases (p. ex. phrase interrogative, phrase négative, phrase exclamative) ○ structure narrative (p. ex. personnes, lieu, événement) ○ structure informative (p. ex. qui, quand, où, quoi; comparaison, problèmes et solutions) 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux comprendre et suivre des échanges entre deux ou plusieurs personnes (p. ex. conversations, discussions de groupe, dialogues à l'écran, entretiens). • Je peux comprendre de simples informations et des questions. • Je peux comprendre de courtes histoires si la personne parle lentement et clairement. • Je peux comprendre des descriptions, des tâches et des explications simples si la personne parle clairement et lentement. • Je peux comprendre de courtes annonces liées à des événements, des spectacles, des sports, la météo et la publicité. • Je peux comprendre des expressions souvent utilisées. <p>Stratégies d'écoute</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux me servir de mes stratégies d'écoute pour m'aider à comprendre un texte oral, telles que : <ul style="list-style-type: none"> ○ regarder et écouter la personne qui parle (p. ex. ses gestes, le ton de sa voix, ses expressions faciales) ○ faire des liens entre les nouvelles idées et ce que je connais du sujet ○ reconnaître les mots en français ○ faire des prédictions ○ repérer les idées principales • Je peux réagir pour démontrer ma compréhension (p. ex. répondre à des questions, remplir des organisateurs graphiques).

<ul style="list-style-type: none"> ○ marqueurs de transition (p. ex. premièrement, ensuite, après, alors, finalement) ○ temps de verbe (p. ex. présent, passé composé, futur proche, futur simple et imparfait) • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ différents accents et dialectes ○ contenu acadien, franco-ontarien, québécois, etc. ○ auteurs/chanteurs/acteurs/journalistes acadiens, parisiens, haïtiens, etc. • Stratégies d'écoute • Intention d'écoute et public cible • Éléments prosodiques de la langue (fluidité, prononciation, intonation, débit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux écouter avec une intention précise (p. ex. pour relever le vocabulaire important, pour relever les idées principales). • Je peux utiliser les stratégies d'écoute qui sont les plus efficaces à utiliser selon le défi éprouvé.
Ressources	
<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<p>Évaluation formative – conversations, observations et produits</p> <p>Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation de la communication orale pages 65-72 	<p>La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9 à 28 <p>Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée –pages 73 à 75</p> <p>Le continuum de l'oral</p>

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

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

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 2.1	
Présenter de simples discours sur des sujets familiers, des concepts étudiés, ainsi que des expériences personnelles et des sujets d'intérêt.	
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 4^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ histoires, présentations, discours, vidéoclips, annonces, poèmes, chansons et comptines, arts dramatiques • Champs lexicaux liés aux sujets familiers, concepts étudiés, expériences personnelles et des sujets d'intérêt: <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités, les célébrations, les traditions, les saisons, la musique, l'heure, les années, les prix des items (à un niveau A2) ○ vocabulaire lié aux autres matières scolaires ○ vocabulaire lié à différents sujets d'intérêt • Caractéristiques de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ différents types de phrases (p. ex. phrase interrogative, phrase négative, phrase exclamative) ○ structure narrative (p. ex. personnes, lieu, événement) ○ structure informative (p. ex. qui, quand, où, quoi; comparaison; problèmes et solutions) ○ marqueurs de transition (p. ex. premièrement, ensuite, après, alors, finalement) ○ temps de verbe (p. ex. présent, passé composé, futur proche, futur simple et imparfait) • Public cible et actes de parole (intentions de communication) : <ul style="list-style-type: none"> ○ présenter quelqu'un ○ proposer quelque chose à quelqu'un ○ demander à quelqu'un de faire quelque chose ○ exprimer des sentiments et des opinions 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux parler d'un événement qui s'est passé ou que j'ai vécu moi-même. • Je peux donner et justifier mon opinion en offrant quelques raisons. • Je peux faire des descriptions en ajoutant des détails comme l'apparence physique, le comportement, les habitudes et les goûts. • Je peux raconter une histoire brève en ordre chronologique. • Je peux présenter ce que j'ai appris à propos d'un sujet familier, d'un concept étudié ou d'un sujet qui m'intéresse. • Je peux faire des comparaisons en me servant des mots suivants : <i>différent, semblable, comme, pareil</i>. • Je peux résumer des histoires simples que j'ai lues ou entendues en utilisant le langage utilisé dans l'histoire. • Je peux partager des informations. • Je peux expliquer dans mes propres mots un concept appris en classe. • Je peux parler avec une intonation appropriée. • Je peux parler de façon appropriée selon l'intention de communication. • Je peux poser des questions pour obtenir des informations. • Je peux demander à quelqu'un de faire quelque chose. <p>Éléments de précision de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux me servir d'adjectifs, d'adverbes et de verbes plus précis pour enrichir ce que je dis. • Je peux relier mes phrases avec des connecteurs simples tels que : ou, et, donc, si, mais, car, comme, quand, parce que, alors. • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au présent (p. ex. Je marche à l'école tous les jours).

<ul style="list-style-type: none"> ○ accepter ou refuser quelque chose ○ exprimer une intention de faire quelque chose ○ raconter des évènements ○ décrire quelque chose ○ informer quelqu'un <ul style="list-style-type: none"> • Éléments prosodiques de la langue (fluidité, prononciation, intonation, débit) • Éléments de précision de la langue • Stratégies de prise de parole 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au passé composé (p. ex. Hier soir, je suis allé à ...; Ce matin, j'ai mangé...; Samedi, j'ai joué au...). • Je peux m'exprimer en me servant des verbes à l'imparfait (p. ex. Quand j'étais petite, je courais moins vite.) • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au futur proche (p. ex. Au diner, je vais manger...; Vendredi soir, je vais aller chez...). • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au futur simple (p. ex. Demain, j'irai chez le dentiste, Je mangerai bien chez toi ce soir, Je jouerai au hockey en fin de semaine. • Je peux utiliser la négation (p. ex. ne pas, ne jamais, ne plus, ne rien). • Je peux utiliser le bon déterminant des mots simples et familiers (p. ex. <u>une</u> sœur, <u>le</u> ballon, <u>la</u> balle, <u>ma</u> famille, <u>mon</u> sport, <u>tes</u> amies, <u>sa</u> culture, <u>notre</u> pays). • Je peux m'auto-corriger quand je parle. • Je peux utiliser les verbes pronominaux au présent (p. ex. Je me lève; je m'habille; je me peigne). • Je peux utiliser des prépositions et des adverbes de lieu. (p. ex. <i>sous, derrière, entre, devant, en haut de, en bas de, loin de, près de, au milieu de, alentour</i>). • Je peux utiliser des mots qui expriment le temps (p. ex. <i>aujourd'hui, ensuite, demain, avant, tôt, après, hier, jamais, maintenant, parfois, toujours, puis, premièrement, deuxièmement</i>). • Je peux utiliser des adverbes d'intensité (p. ex. <i>très, trop, peu, beaucoup, souvent, rarement, parfois</i>).
--	---

Ressources

<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<p>Évaluation formative – conversations, observations et produits</p> <p>Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée L'évaluation de la communication orale pages 65-72</p>	<p>La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9 à 28 <p>Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée –pages 73 à 75</p> <p>Le continuum de l'oral</p>

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

CL – Interaction orale (prendre part à une conversation)

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 3.1 Participer à des conversations sur des sujets familiers, des concepts étudiés, ainsi que des expériences personnelles et des sujets d'intérêt.	
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 4^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ conversations, discussions, débats, périodes de questionnement, devinettes, arts dramatiques, jeux interactifs de communication orale médias sociaux • Champs lexicaux liés aux sujets familiers, concepts étudiés, expériences personnelles et des sujets d'intérêt: <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités, les célébrations, les traditions, les saisons, la musique, l'heure, les années, les prix d'items ○ vocabulaire lié aux autres matières scolaires ○ vocabulaire lié à différents sujets d'intérêt • Caractéristiques de textes oraux : <ul style="list-style-type: none"> ○ différents types de phrases (p. ex. phrase interrogative, phrase négative, phrase exclamative) ○ marqueurs de transition (p. ex. premièrement, ensuite, après, alors, finalement) ○ temps de verbe (p. ex. présent, passé composé, futur proche, futur simple et imparfait) • Public cible et actes de parole (intentions de communication) : <ul style="list-style-type: none"> ○ proposer quelque chose à quelqu'un ○ demander à quelqu'un de faire quelque chose ○ exprimer des sentiments et des opinions ○ accepter ou refuser quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux maintenir de simples conversations sur des sujets familiers (p. ex. les passe-temps, la musique, les sports, des endroits à visiter,) • Je peux poser ou répondre à de simples questions à propos des événements du présent, du passé et du futur. • Je peux communiquer à quelqu'un si je suis d'accord ou si je préfère une autre chose. • Je peux demander ou donner des directions même sans carte. • Je peux interagir avec d'autres personnes pour partager mes idées, mes expériences, mes préférences, mes sentiments et mes opinions. • Je peux communiquer avec mes camarades de classe lors de tâches simples. • Je peux donner et suivre de simples instructions (p. ex. : expliquer comment faire quelque chose). <p>Éléments de précision de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux relier mes phrases avec des connecteurs simples tels que : ou, et, donc, si, mais, car, comme, quand, parce que, alors. • Je peux me servir d'adjectifs, d'adverbes et de verbes plus précis pour enrichir ce que je dis. • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au présent (p. ex. Je marche à l'école tous les jours). • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au passé composé (p. ex. Hier soir, je suis allé...; Ce matin, j'ai mangé...; Samedi, j'ai joué au...). • Je peux m'exprimer en me servant des verbes à l'imparfait (p. ex. Quand j'étais petite, je courais moins vite.) • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au futur proche (p. ex. Au dîner, je vais manger...; Vendredi soir, je vais aller chez...).

<ul style="list-style-type: none"> ○ exprimer une intention de faire quelque chose ○ raconter des évènements ○ décrire quelque chose ○ informer quelqu'un • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ différents accents et dialectes ○ contenu acadien, franco-ontarien, québécois, etc. • Stratégies de prise de parole • Éléments prosodiques de la langue (fluidité, prononciation, intonation, débit) • Éléments de précision de la langue 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux m'exprimer en me servant des verbes au futur simple (p. ex. Demain j'irai chez le dentiste, Je mangerai bien chez toi ce soir, Je jouerai au hockey en fin de semaine). • Je peux utiliser la négation (p. ex. ne pas, ne jamais, ne plus, ne rien). • Je peux utiliser le bon déterminant des mots simples et familiers (p. ex. <u>une</u> sœur, <u>le</u> ballon, <u>la</u> balle, <u>ma</u> famille, <u>mon</u> sport, <u>tes</u> amies, <u>sa</u> culture, <u>notre</u> pays). • Je peux m'autocorriger quand je parle. • Je peux utiliser les verbes pronominaux au présent (p. ex. Je me lève; je m'habille; je me peigne). • Je peux utiliser des prépositions et des adverbes de lieu (p. ex. <i>sous, derrière, entre, devant, en haut de, en bas de, loin de, près de, au milieu de, alentour</i>). • Je peux utiliser des mots qui expriment le temps (p. ex. <i>aujourd'hui, ensuite, demain, avant, tôt, après, hier, jamais, maintenant, parfois, toujours, puis, premièrement, deuxièmement</i>). • Je peux utiliser des adverbes d'intensité (p. ex. <i>très, trop, peu, beaucoup, souvent, rarement, parfois</i>). <p>Stratégies de prise de parole</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux demander à quelqu'un de répéter ce qu'il vient de dire. • Je peux demander à quelqu'un de clarifier ou de préciser ce qu'il vient de dire. • Je peux poser des questions appropriées pour savoir si la personne m'a compris. • Je peux m'adresser à quelqu'un et lui demander quelque chose de façon appropriée (p. ex. : un service). • Je peux répondre de façon appropriée si l'on me demande quelque chose (p. ex. : un service). • Je peux paraphraser (p. ex.: résumer le travail fait dans une équipe)
Ressources	
<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative – conversations, observations et produits <p>Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation de la communication orale pages 65-72 	<p>La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion – pages 9 à 28

Conscience phonologique, phonétique, vocabulaire, fluidité, compréhension

RAG 4 : Lire et comprendre divers textes

CL – Phonétique

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.1

Établir les liens entre les sons à l'oral (phonèmes) et les sons à l'écrit (graphèmes).

Concepts et contenu

Énoncés « Je peux »

À la fin de la 4^e année, l'élève pourra :

<ul style="list-style-type: none"> • Les 36 sons oraux (phonèmes) de la langue française (Annexe A) • Tableau de sons (Annexe F) • Indices grapho-phonétique (sons à l'écrit) : <ul style="list-style-type: none"> ○ graphèmes simples (p. ex. a, b, c dur et c doux, d, e, f, g dur et g doux, i, j...) ○ graphèmes complexes fréquents (p. ex. ch, ou, oi, on, au, eau, an, en, er) ○ graphèmes complexes moins communs (p. ex. ouille, euille, tion, oin) • Règles orthographiques : <ul style="list-style-type: none"> ○ p. ex. : devant un p ou un b, le son{on} s'écrit om (p. ex. : pompe, tomber) ○ p. ex. : entre deux voyelles, la lettre 's' se prononce habituellement comme le son{z} (p. ex. rose, maison, cerise) • Stratégies de décodage • Genres et types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ albums jeunesse, contes de fée, romans graphiques, petits romans, bandes dessinées, revues, dépliants, pièces de théâtre, comptes rendu informatifs, messages, 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux faire des liens entre les sons oraux (phonèmes) et les sons écrits (graphèmes). • Je peux reconnaître à l'écrit et lire les sons des graphies plus complexes au début, au milieu et à la fin des mots (p. ex. invitation, singe, lapin). • Je peux reconnaître à l'écrit et lire les sons des graphies moins communes au début, au milieu et à la fin des mots (p. ex. veiller, merveilleux). • Je peux utiliser mes connaissances des graphèmes pour décoder/lire correctement les mots d'un texte. • Je peux me servir de mes connaissances de règles orthographiques afin de lire correctement les différents graphèmes. • Je peux reconnaître et ne pas lire les lettres muettes à la fin des mots. <p>Stratégies de décodage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux identifier les sons que je connais dans un mot. • Je peux couper le mot en différents graphèmes. • Je peux étirer le mot (début, milieu et fin). • Je peux tenter un autre son aux lettres qui font plusieurs sons (p. ex. g dur ou g doux, x silencieux, x prononcé). • Je peux essayer un autre son (p. ex. utilise le c dur au lieu du c doux).
--	---

<p>documentaires, reportages, lettres, annonces, affiches publicitaires, chansons, fiches descriptives, biographies, articles de journal, poèmes, devinettes, marches à suivre, recettes, directives, blogs, sites web</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lien entre l’oral, la lecture et l’écriture • Précision au niveau de la lecture des mots 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux lire des petits mots dans un plus grand mot (p. ex. <i>un autobus, remercier</i>). • Je peux lire toutes les parties d’un mot du début à la fin. • Je peux utiliser la stratégie de décodage la plus efficace selon le défi éprouvé. • Je peux m’autocorriger si le mot ne sonne pas bien (p. ex. lettres silencieuses).
Ressources	
<u>Outils d’évaluation</u>	<u>Documents d’appui :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation formative – conversations, observations et produits La pensine (un journal d’observations) Le suivi d’observation 	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques exemplaires pour l’enseignement de la lecture en immersion – pages 29 à 55 <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • La correspondance graphème-phonème pages 53-57 <p>Continuum de lecture</p> <p>Document-cadre : Fiches d’observation individualisée de lecture et la lecture guidée</p>

Conscience phonologique, phonétique, vocabulaire, fluidité, compréhension

RAG 4 : Lire et comprendre divers textes

CL – Vocabulaire

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.2	
Utiliser ses connaissances du vocabulaire pour faciliter sa lecture.	
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 4^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Les 200+ mots fréquents (Annexe B) <p>Vocabulaire : Champs lexicaux liés aux sujets familiers, concepts étudiés, expériences personnelles et des sujets d'intérêt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités, les célébrations, les traditions, les saisons, la musique, l'heure, les années, les prix d'items ○ vocabulaire lié aux autres matières scolaires ○ vocabulaire lié à différents sujets d'intérêt ○ mots du texte <ul style="list-style-type: none"> – mots connus, mots inconnus, mots importants – synonymes, antonymes, adverbes, adjectifs ○ les mots liés aux genres de textes <ul style="list-style-type: none"> – mots descriptifs dans une description – mots incitatifs dans un texte argumentatif – mots de transition dans une narration – mots imagés dans un poème <ul style="list-style-type: none"> • Genres et types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ albums jeunesse, contes de fée, romans graphiques, petits romans, bandes dessinées, revues, dépliants, pièces de théâtre, comptes rendu informatifs, messages, documentaires, reportages, lettres, annonces, affiches publicitaires, chansons, fiches descriptives, biographies, 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître et lire de plus en plus de mots dans un texte. • Je peux me servir de mes connaissances des mots fréquents pour lire un texte avec plus de fluidité. • Je peux lire les mots connus ou étudiés quand je les retrouve dans un texte. • Je peux me servir de mes connaissances de différents types de mots (descriptifs, incitatifs, imagés) pour comprendre l'intention du message. <p>Stratégies facilitant la compréhension des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux utiliser ma connaissance des mots pour m'aider à lire un texte plus facilement. • Je peux reconnaître et comprendre la signification de certains préfixes (anti = contre p. ex. antibactérien; pré = avant p. ex. préscolaire; micro = petit p. ex. microscopique; multi = plusieurs, p. ex. multicolore). • Je peux reconnaître et comprendre la signification de certains suffixes (p. ex. ette = petite, maisonnette; age = action/résultat, codage, nettoyage). • Je peux identifier des mots de la même famille de mots (p. ex. ami, amical, amitié, joue, jouer, joueur). • Je peux reconnaître des mots amis (p. ex. un tigre, un corridor, un festival). • Je peux me servir de mes connaissances des synonymes simples (p. ex. aimer - adorer, préférer). • Je peux me servir de mes connaissances des antonymes simples (p. ex. foncé vs pâle). • Je peux utiliser ma connaissance des mots à l'oral afin de surveiller/corriger la lecture des mots.

<p>articles de journal, poèmes, devinettes, marches à suivre, recettes, directives, blogs, sites web</p> <ul style="list-style-type: none"> • Appréciation des mots dans un texte • Stratégies facilitant la compréhension des mots : <ul style="list-style-type: none"> ○ indices lexicaux - la représentation visuelle du mot dans son ensemble <ul style="list-style-type: none"> – la longueur du mot, la première lettre du mot, le petit mot dans un grand mot – mots de la même famille (p. ex. ami - amicale) – mots amis (p. ex. éléphant - elephant en anglais) ○ indices sémantiques - aident à donner du sens aux mots en utilisant le contexte <ul style="list-style-type: none"> – connaissance du sujet, les titres, les illustrations, la structure du texte ○ indices morphologiques - permettent de voir la variation de la forme d'un mot <ul style="list-style-type: none"> – 'e' du féminin, 's' du pluriel, 'nt' des verbes, préfixes, suffixes • Éléments culturels : <ul style="list-style-type: none"> ○ mots provenant de la culture acadienne, québécoise, parisienne, etc. ○ auteurs, illustrateurs et journalistes acadiens, parisiens, haïtiens, etc. • Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux me poser la question « Est-ce que ce mot a du sens? »
--	---

Ressources

<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<p>Évaluation formative – conversations, observations et produits</p> <p>Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée pages 4-18</p>	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion pages 29-55 <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enrichissement du vocabulaire 65-69

	<p>Continuum de lecture</p> <p>Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée</p>
--	---

Conscience phonologique et phonétique, vocabulaire, fluidité, compréhension

RAG 4 : Lire et comprendre divers textes

CL: Fluidité et précision

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.3	
Lire un texte avec précision et fluidité.	
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 4^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Précision au niveau de la lecture des mots • Appréciation de la prosodie de la langue (fluidité, prononciation, intonation, débit) • Stratégies facilitant la fluidité • Indices syntactiques - l'organisation générale de la phrase <ul style="list-style-type: none"> ○ p. ex. les groupes de mots, les paragraphes, la majuscule, les signes de ponctuation, dialogue • Genres et types de textes <ul style="list-style-type: none"> ○ albums jeunesse, contes de fée, romans graphiques, petits romans, bandes dessinées, revues, dépliants, pièces de théâtre, comptes rendu informatifs, messages, documentaires, reportages, lettres, annonces, affiches publicitaires, chansons, fiches descriptives, biographies, articles de journal, poèmes, devinettes, marches à suivre, recettes, directives, blogs, sites web • Étendue du vocabulaire à l'oral et à l'écrit • Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture 	<p>Précision (lire correctement un texte à un niveau approprié)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux lire un texte et me corriger si je fais des omissions ou des substitutions. • Je peux relire un mot afin d'assurer ma précision. • Je peux me servir de mes connaissances de l'oral pour m'aider à lire sans trop faire d'erreur. • Je peux me servir de mes connaissances de l'oral afin de porter attention à la prononciation des mots (p. ex. la terminaison des mots, les lettres muettes). <p>Fluidité (à un niveau approprié)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître et expliquer les raisons pour lesquelles un texte entendu est lu avec fluidité. • Je peux lire plusieurs groupes de mots ensemble (p. ex. <i>Un beau matin de printemps, / je suis allé / chez mon ami / à bicyclette.</i>) • Je peux lire plusieurs phrases de façon enchaînée. • Je peux lire un texte à une vitesse appropriée. • Je peux lire un texte sans avoir à décoder plusieurs mots. • Je peux lire un texte sans trop d'hésitation. • Je peux lire avec expression. • Je peux lire en respectant différents signes de ponctuation. <p>Stratégies facilitant la fluidité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux m'autocorriger au moment où l'erreur se produit en relisant un mot ou une phrase. • Je peux sauter le mot, continuer à lire, puis y revenir. • Je peux utiliser les mots que j'ai appris pour lire plus rapidement. • Je peux ralentir ma lecture, au besoin, quand un passage est plus exigeant.

	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux reconnaître quand j'ai besoin de travailler ma fluidité. • Je peux relire une partie d'un texte (p. ex. phrase, un passage, quelques mots) pour améliorer la lecture. • Je peux utiliser les images pour lire les mots plus rapidement.
Ressources	
<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<p>Évaluation formative – conversations, observations et produits</p> <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation de la lecture chap.9 <p>Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée pages 4-18</p>	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion pages 29-55 <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • La fluidité 33-63 <p>Continuum de lecture Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée</p>

Conscience phonologique, phonétique, vocabulaire, fluidité, compréhension

RAG 4 : Lire et comprendre divers textes

CL : Compréhension

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 4.4	
Gérer la compréhension d'un texte.	
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 4^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Genres et types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ albums jeunesse, contes de fée, romans graphiques, petits romans, bandes dessinées, revues, dépliants, pièces de théâtre, comptes rendu informatifs, messages, documentaires, reportages, lettres, annonces, affiches publicitaires, chansons, fiches descriptives, biographies, articles de journal, poèmes, devinettes, marches à suivre, recettes, directives, blogs, sites web • Intentions de lecture : <ul style="list-style-type: none"> ○ p. ex. lire pour le plaisir, pour trouver des informations, pour confirmer ses opinions, pour répondre à une question • La pensée critique • Appréciation de la lecture • Stratégies de compréhension • Preuves de compréhension / réactions à la lecture • Éléments littéraires / structures de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ textes narratifs (p. ex. début, milieu, fin; personnages, lieu, évènement déclencheur) ○ textes informatifs (p. ex. qui, quand, où,quoi; problèmes et solutions; comparaisons) ○ textes incitatifs (p. ex. mots qui incitent le lecteur) ○ textes créatifs (p. ex. les rimes, mots imagés) 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux lire pour différentes intentions. • Je peux faire de bons choix de textes selon mon intention de lecture. • Je peux parler de l'importance de différents types de textes. • Je peux reconnaître que le but de la lecture est la compréhension. • Je peux réagir au texte (p. ex. ressentir des émotions, fournir son opinion du texte, prendre action, rire, questionner) • Je peux repérer des éléments et références culturelles dans un texte. • Je peux comprendre le fonctionnement du dialogue entre différents personnages. • Je peux comprendre la situation problématique ainsi que la solution dans un texte. <p>Stratégies liées à la pensée critique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux identifier l'intention de l'auteur (informer, divertir, convaincre, inciter). • Je peux identifier le public cible/ le destinataire (p. ex. les jeunes, les adolescents, les citoyens de la communauté). • Je peux exprimer mon accord ou mon désaccord d'un aspect du texte (point de vue de l'auteur, action d'un personnage). • Je peux fournir des preuves pour soutenir mon opinion. • Je peux exprimer et justifier mes sentiments par rapport à différents aspects du texte. • Je peux faire des comparaisons (p. ex. les réactions de deux personnages, les points de vue de deux auteurs). <p>Stratégies pour gérer la compréhension d'un texte de niveau approprié.</p>

- Mise en page textuel :
 - page titre, titres et sous-titres, images, dessins, italique, caractère gras, diagrammes, tableaux, police, etc.
- Éléments culturels :
 - différents dialectes
 - contenu acadien, franco-ontarien, québécois, etc.
 - auteurs, illustrateurs et journalistes acadiens, parisiens, haïtiens, etc.
- Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture

- Je peux me poser les questions suivantes : « *Est-ce que je comprends ce que je suis en train de lire?* » et « *Est-ce que je peux continuer à lire?* »
- Je peux faire des images mentales pendant la lecture.
- Je peux utiliser les éléments littéraires d'un texte pour confirmer le sens du texte.
- Je peux utiliser des soutiens visuels et des éléments de la mise en page pour m'aider à mieux comprendre (p. ex. images, diagrammes étiquetés, légendes, schémas).
- Je peux confirmer ou nier mes prédictions pendant et après la lecture d'un texte.
- Je peux établir des liens entre mes connaissances antérieures et le texte. (Texte à soi, texte à texte et texte au monde)
- Je peux relire une partie du texte pour trouver l'information recherchée.
- Je peux remplir un organisateur graphique pour développer ma compréhension du texte.
- Je peux faire des inférences :
 - p. ex. liées aux problèmes et résultats dans les textes informatifs et narratifs.
 - p. ex. liées aux causes et effets à propos des personnages, sentiments, météo, etc.
- Je peux expliquer les stratégies de compréhension que j'ai utilisées pendant la lecture d'un texte.
- Je peux me servir d'une variété de stratégies de compréhension pour résoudre mes défis.
- Je peux identifier la stratégie de compréhension la plus efficace à utiliser selon le défi éprouvé.

Démontrer sa compréhension

- Je peux faire un rappel complet d'un texte en ordre chronologique.
- Je peux me souvenir d'une série d'événements dans un texte.
- Je peux ajouter des détails lorsque je résume un texte (p. ex. Les personnages secondaires sont...).
- Je peux me souvenir et discuter des idées/informations importantes du texte.
- Je peux répondre à des questions littérales au sujet de la lecture.
- Je peux répondre à des questions d'inférence en lien avec l'image ou le texte.

Ressources

<u>Outils d'évaluation</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<p>Évaluation formative – conversations, observations et produits</p> <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none">• Evaluation de la lecture chapitre 9 <p>Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée</p>	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <ul style="list-style-type: none">• Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion pages 29-55 <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none">• La compréhension 65-75• Le développement de la littératie critique 79-85 <p>Continuum de lecture</p> <p>Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée</p>

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

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

CL : Production écrite

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 5.1	
Rédiger des textes à propos de sujets familiers, de concepts étudiés et d'expériences personnelles.	
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 4 ^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Sujets familiers, concepts étudiés et expériences personnelles et des sujets d'intérêt: <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités, les célébrations, les traditions ○ concepts liés aux autres matières scolaires ○ concepts liés à différents sujets d'intérêt • Genres et types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction (p. ex. compte rendu d'un événement ou d'une expérience personnelle, histoire simple, lettre d'amitié) ○ informatif / explicatif (p. ex. description, annonce, fiche descriptive; compte rendu scientifique) ○ procédural (p. ex. marche à suivre, recette, consignes) ○ incitatif / persuasif (p. ex. affiche, annonce publicitaire, critique d'un livre, texte d'opinion) ○ créatif / expressif (p. ex. poème, saynète, devinette, comptine, chanson) • Traits d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> ○ idées et contenu ○ organisation des idées ○ structures de phrases ○ choix de mots ○ conventions linguistiques ○ style / voix (en émergence) 	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux m'inspirer d'un modèle pour écrire mon propre texte. • Je peux remplir un organisateur graphique. • Je peux écrire pour partager mes idées, mes besoins, mes sentiments, mes préférences et mes intérêts. • Je peux écrire à propos d'événements ou d'expériences dans mon quotidien. • Je peux écrire une histoire simple (p. ex. Faire preuve de résilience dans une situation difficile, ou le recyclage dans ma communauté). • Je peux faire une description (p. ex. un bref événement, d'activités passées et d'expériences personnelles). • Je peux écrire une annonce publicitaire simple. • Je peux décrire un concept scientifique. • Je peux écrire une simple marche à suivre, des énoncés ou des consignes. • Je peux écrire un texte d'opinion. • Je peux écrire des poèmes, des comptines ou des chansons.

<p>À noter: La voix, c'est-à-dire le style de l'auteur, est unique à chaque auteur et se manifestera de différentes manières suivant la façon dont l'auteur : exprime et développe ses idées, choisit les mots et les expressions de son texte, applique de façon originale les conventions linguistiques, intègre des structures de phrases particulières et utilise une organisation originale, mais efficace pour son texte (voir continuum d'écriture).</p> <ul style="list-style-type: none"> • • Processus de l'écriture(Annexe D) : <ul style="list-style-type: none"> ○ planification ○ rédaction ○ révision ○ correction ○ publication et partage • Intention d'écriture et public cible de différents styles littéraires • Mise en page textuel : <ul style="list-style-type: none"> ○ page titre, titres et sous-titres, images, dessins, italique, caractère gras, diagrammes, tableaux, police, etc. • Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture • Calligraphie – lettres en cursive (Annexe C) 	
Ressources	
Outils d'évaluation	Documents d'appui :
<p>Évaluation formative – conversations, observations et produits</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation de l'écriture chapitre 8 pages 83-85 	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion – pages 56 à 76 <p>Continuum d'écriture</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitres 1 à 3 – Apprendre à écrire – pages 7 à 17</p>

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

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

CL : Processus d'écriture

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 5.2 Écrire un texte en suivant les phases du processus d'écriture.	
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 4^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Sujets familiers, concepts étudiés et expériences personnelles et des sujets d'intérêt : <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités, les célébrations, les traditions ○ concepts liés aux autres matières scolaires ○ concepts liés à différents sujets d'intérêt • Genres et types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction (p. ex. compte rendu d'un événement ou d'une expérience personnelle, histoire simple, lettre d'amitié) ○ informatif / explicatif (p. ex. description, annonce, fiche descriptive; compte rendu scientifique) ○ procédural (p. ex. marche à suivre, recette, consignes) ○ incitatif / persuasif (p. ex. affiche et annonce publicitaire, critique d'un livre) ○ créatif / expressif (p. ex. poème, saynète, devinette, comptine, chanson) • Traits d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> ○ idées et contenu ○ organisation des idées ○ structures de phrases ○ choix de mots ○ conventions linguistiques ○ style / voix (en émergence) 	<p>L'étape de planification</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux planifier mon écrit à l'aide de remue-méninges, de toiles d'idées et d'organiseurs graphiques. • Je peux analyser des textes modèles liés au type de texte à l'étude. • Je peux choisir un ou des sujets d'écriture afin de montrer mes connaissances ou mes intérêts. • Je peux choisir mon intention d'écriture. • Je peux identifier le public à qui je veux m'adresser. • Je peux reconnaître que différents types de texte ont des buts différents. • Je peux faire appel à mes connaissances antérieures pour planifier mon texte. <p>L'étape de rédaction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux rédiger une première ébauche, en m'inspirant du plan créé lors de la planification. • Je peux tenir compte de la structure du texte à l'étude. • Je peux utiliser les éléments spécifiques de chaque genre de texte à l'étude. <p>L'étape de révision et l'étape de correction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux améliorer/corriger mon texte en me servant des critères de réussite. • Je peux me servir de mes connaissances des traits d'écriture pour améliorer et corriger mon texte. • Je peux me servir des ressources trouvées en classe pour réviser/corriger mon texte (p. ex. murs de mots thématiques, soutiens

<p>À noter: La voix, c'est-à-dire le style de l'auteur, est unique à chaque auteur et se manifestera de différentes manières suivant la façon dont l'auteur : exprime et développe ses idées, choisit les mots et les expressions de son texte, applique de façon originale les conventions linguistiques, intègre des structures de phrases particulières et utilise une organisation originale, mais efficace pour son texte (voir continuum d'écriture).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processus de l'écriture (Annexe D) : <ul style="list-style-type: none"> ○ planification ○ rédaction ○ révision ○ correction ○ publication et partage • Intention d'écriture et public cible de différents styles littéraires • Mise en page textuel : <ul style="list-style-type: none"> ○ page titre, titres et sous-titres, images, dessins, italique, caractère gras, diagrammes, tableaux, police, etc. • Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture • Calligraphie – lettres en cursive (Annexe C) 	<p>linguistiques affichés en classe, dictionnaire personnel, livres de lecture, tableaux d'ancrage, murs de mots fréquents).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux ajouter, enlever et / ou substituer des éléments de mon texte afin de l'améliorer. • Je peux discuter des idées de mon texte lors de conférences avec mon enseignant ou mes pairs. • Je peux relire mon texte pour m'autocorriger. • Je peux faire des conférences avec mon enseignant ou mes pairs pour améliorer/corriger mon texte. • Je peux me servir de la rétroaction que je reçois pour améliorer/corriger mon texte. <p>L'étape de publication et de partage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux compléter le processus d'écriture en publiant certains de mes textes. • Je peux communiquer la version finale de mon texte à mon public cible. • Je peux ajouter quelques éléments de mise en page (p. ex. une page titre, des sous-titres, des mots en caractères gras et/ou des dessins) afin d'embellir mon texte.
Ressources	
<u>Outils d'évaluation :</u>	<u>Documents d'appui :</u>
<p>Évaluation formative – conversations, observations et produits</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation de l'écriture chapitre 8, pages 83-85 	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion – pages 56 à 76 <p>Continuum d'écriture</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 4 – Le processus d'écriture – pages 19-34</p>

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

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

CL : Traits d'écriture

Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) 5.3	
Écrire un texte en appliquant les traits d'écriture à partir de textes modèles.	
Concepts et contenu	Énoncés « Je peux »
À la fin de la 4^e année, l'élève pourra :	
<ul style="list-style-type: none"> • Sujets familiers, concepts étudiés et expériences personnelles et des sujets d'intérêt: <ul style="list-style-type: none"> ○ la famille, les lieux, les loisirs, les moyens de transport, la vie quotidienne, les actions et les routines de tous les jours, les logements et les pièces, les objets du quotidien, les aliments, les repas et la cuisine, les animaux familiers, les villes, la météo, les événements courants et les actualités, les célébrations, les traditions ○ concepts liés aux autres matières scolaires ○ concepts liés à différents sujets d'intérêt • Genres et types de textes : <ul style="list-style-type: none"> ○ narratif – fiction (p. ex. compte rendu d'un événement ou d'une expérience personnelle, histoire simple, lettre d'amitié) ○ informatif / explicatif (p. ex. description, annonce, fiche descriptive; compte rendu scientifique) ○ procédural (p. ex. marche à suivre, recette, consignes) ○ incitatif / persuasif (p. ex. affiche et annonce publicitaire, critique d'un livre) ○ créatif / expressif (p. ex. poème, saynète, devinette, comptine, chanson) • Traits d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> ○ idées et contenu ○ organisation des idées ○ structures de phrases ○ choix de mots ○ conventions linguistiques ○ style / voix (en émergence) 	<p>Idées / contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux rédiger un texte qui contient une idée principale. • Je peux présenter des idées qui sont liées au sujet du texte. • Je peux ajouter des détails pertinents à mon texte. • Je peux éliminer les idées qui se répètent de mon texte écrit. <p>Organisation des idées</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux rédiger un texte dans lequel une organisation est évidente. • Je peux rédiger mon texte en tenant compte de la structure du texte. • Je peux organiser mes idées dans une suite logique. • Je peux diviser mes idées en paragraphes simples. • Je peux me servir de mots de transition entre mes paragraphes. (p. ex. premièrement, ensuite, finalement; d'abord, enfin, alors, ainsi). • Je peux écrire un texte avec une simple conclusion, selon le type de texte. <p>Choix de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux intégrer à mon texte des mots précis que je connais ou que j'ai appris (p. ex. mots thématiques, mots familiers, mots reliés aux matières). • Je peux ajouter des adverbes simples (p. ex. toujours, souvent, parfois, jamais, lentement, vite) à mon texte. • Je peux ajouter une variété d'adjectifs à mon texte (p. ex. petit/minuscule, grand/géant). • Je peux ajouter quelques verbes plus précis à mon texte (p. ex. faire /entreprendre, courir/galoper, dessiner/illustrer). • Je peux ajouter des comparaisons à mon texte (p. ex. jaune comme le soleil, noir comme du charbon, belle comme une rose).

<p>À noter: La voix, c'est-à-dire le style de l'auteur, est unique à chaque auteur et se manifestera de différentes manières suivant la façon dont l'auteur : exprime et développe ses idées, choisit les mots et les expressions de son texte, applique de façon originale les conventions linguistiques, intègre des structures de phrases particulières et utilise une organisation originale, mais efficace pour son texte (voir continuum d'écriture).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processus de l'écrit (Annexe D) : <ul style="list-style-type: none"> ○ planification ○ rédaction ○ révision ○ correction ○ publication et partage • Intention d'écriture et public cible de différents styles littéraires • Mise en page textuel : <ul style="list-style-type: none"> ○ page titre, titres et sous-titres, images, dessins, italique, caractère gras, diagrammes, tableaux, police, etc. • Lien entre l'oral, la lecture et l'écriture • Calligraphie – lettres en cursive (Annexe C) • Règles grammaticales simples <ul style="list-style-type: none"> ○ p. ex. : le genre et le nombre, la terminaison de verbes simples 	<p>Structure de phrases</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux varier le début de mes phrases. • Je peux ajouter quelques marqueurs de relation pour varier la longueur de mes phrases (p. ex. et, ou, mais, parce que, comme). • Je peux ajouter quelques différents types de phrases dans mon texte (p. ex. phrase exclamative, phrase interrogative et phrase négative). • Je peux écrire des phrases de différentes longueurs. <p>Conventions linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je peux écrire correctement les mots fréquents et la plupart des mots liés au sujet d'écriture. • Je peux me servir de mes connaissances de règles orthographiques pour orthographier les mots inconnus. • Je peux rédiger un court texte au présent. • Je peux rédiger un court texte au passé composé. • Je peux rédiger un court texte à l'imparfait. • Je peux me servir correctement de divers signes de ponctuation. • Je peux tenir compte de certaines règles grammaticales simples. • Je peux utiliser les bons déterminants (p. ex. la, le, un, une, les, l', des, ma, mon, notre, ces, ses, mon, ma). • Je peux me servir correctement de quelques homophones simples (p. ex. au/eau, sa/ça, ses/ces, tout/tous/toux). • Je peux me servir de quelques verbes pronominaux simples dans mon texte (p. ex. Il s'habille le matin, tu te lèves tôt, je me lave le visage, je me brosse les cheveux.).
Ressources	
Outils d'évaluation	Documents d'appui :
<p>Évaluation formative – conversations, observations et produits</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation de l'écriture chapitre 8, pages 83-85 	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion – pages 56 à 76 <p>Continuum d'écriture</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapitre 5 – Les traits d'écriture – pages 35-61</p>

10. Annexes

Annexe A

Liste des phonèmes et graphèmes du français standard contemporain

VOYELLES		
[i] igloo, souris, pyjama, lit, nid	[o] dinosaure, auto, tôt, eau	[ɛ̃] singe, grimpe, main, faim, peinture, lynx, cymbales
[e] école, ses, regarder, nez, j'ai	[u] ours, nous, genoux, aout	[ɑ̃] plante, camping, dentiste, remplir
[ɛ] rivière, treize, maison, fête, forêt, Noël	[y] fusée, rue	[ɔ̃] cochon, tond, pompier
[a] avion, chat, femme	[ø] bleu, deux	[œ̃] lundi, brun, parfum
[ɑ] bâton	[ə] renard, petit	
[ɔ] pomme, album, automne	[œ] fleur, heure, cœur	
SEMI CONSONNES *		
[j] yak, famille, crayon	[ɥ] truite, huit	[w] étoile, oui, wigwam, wapiti
CONSONNES		
[p] papa, soupe	[f] fille, éléphant	[m] maman, comment
[t] tête, chatte	[s] serpent, garçon, récréation	[n] neige, animal
[k] kangourou, couleur, qui, cœur	[ʃ] chat, cherche	[ŋ] agneau, montagne
[b] beau, robe	[v] vert, livre	[l] lapin, drôle
[d] dix, regarder	[z] zèbre, musique	[R] rose, dort
[g] gris, guitare	[ʒ] jujubes, girafe, orange	

*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

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

Note : Cette liste offre un récapitulatif du vocabulaire général acquis en 1^{re} et 2^e année. Elle est présentée uniquement à titre indicatif et sert de rappel aux enseignants de la 4^e année.

a	cache	enfin	malade	peut être	tous
à	ce	ensuite	maman	peux	tout
à peu près	ceci	est	mange	place	toute
à propos	cela	est-ce que	manger	plaisir	très
aider	certain	et	marche	plus	trop
aime	ces	être	matin	plusieurs	trouver
aimer	cet	faim	me	porte	tu
aller	chacun	faire	même	pour	tu as
alors	chacune	fais	merci	pourquoi	tu es
ami	chercher	fait	mère	pouvoir	un
amie	chez	famille	met	prend	une
animal	chien	fête	mettre	prendre	va
animaux	combien	filles	midi	prends	vais
ans	comme	finir	moi	près	venir
après	comment	fois	moins	presque	vers
arbre	côté	fort	mon	propre	veux
arrive	courir	frère	monsieur	puis	viens
au	cours	froid	monte	quand	vieux
aujourd'hui	court	garçon	monter	que	vite
aussi	dans	grande	ne	quelle	voici
aussitôt	danse	gros	neige	qui	voilà
auto	de	grosse	non	quoi	voir
autour	dehors	haut	nos	regarde	vois
aux	déjà	heure	notre	rien	voit
avais	demain	hier	nous	sa	vont
avait	derrière	ici	nouveau	sac	vos
avant	des	Il	nouvelle	sais	votre
avec	dessous	il y a	œuf	sait	vouloir
avoir	dessus	Ils	oiseau	se	vous
ballon	devant	j'ai	on	ses	vraiment
bas	dire	j'aime	ont	seulement	yeux
beau	dit	jamais	ou	si	

beaucoup	dix	jeu	où	soir
bébé	doit	jour	oui	soleil
belle	donne	journée	ouvrir	sommes
besoin	donner	jusqu'à	parfois	sous
bien	dors	le	parler	souvent
bientôt	dort	les	partout	sur
bois	du	lit	pas	ta
boit	eau	lorsque	pendant	te
bon	école	lui	père	temps
bonbon	écouter	ma	personne	tes
bonjour	en arrière	maintenant	petit	toi
bonne	encore	mais	petite	ton
c'est	enfant	maison	peut	toujours

Annexe C

L'enseignement de la calligraphie

Lettres en cursive

En 4^e année, il est suggéré que les enseignants continuent l'enseignement de l'écriture cursive. Ce n'est, toutefois, pas une attente que les élèves écrivent en lettres cursives à la fin de l'année scolaire. Tout comme l'écriture scripte, l'enseignement de l'écriture cursive doit tenir compte de l'ordre dont les lettres sont enseignées, soit en groupement de lettres logiques.

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

groupement e – l – b – f – h – k

groupement c – a – d – g – q

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

groupement n – m – v – x – z

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

groupement p – r – b – h – k – n – m

groupement c – a – e

groupement o – q

groupement i – j

groupement u – v – w – x – y – z – q

groupement t – f

groupement l – d

groupement g – s

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

Annexe D

Processus de l'écriture

a) Planification

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

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

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

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

b) Rédaction

Lors de cette étape, les élèves :

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

c) Révision et correction

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

Révision (cohérence du message)

Les élèves :

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

Correction (exactitude)

Les élèves :

- apportent des corrections à leur texte, en fonction des traits d'écriture
- tiennent des conférences avec l'enseignant ou leurs pairs
- se servent des ressources linguistiques à leur disposition (p. ex. mur de thèmes, mur de mots, dictionnaires, tableau de synonymes)
- se servent des critères de réussite (identifiés par la classe entière au préalable) pour évaluer leur texte

d) Publication et partage

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

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

Annexe E

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

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

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

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

Pour ce qui est des élèves de la 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e année, il importe de leur donner le temps nécessaire pour leur permettre de développer une base de compétences linguistiques.

Niveaux indépendants prévus pour la fin de l'année scolaire

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

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

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

Annexe F

Tableau de sons à l'oral et à l'écrit

Immersion précoce Connaissance des sons à l'oral et des sons à l'écrit			1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
Sons des lettres	Voyelles*	i y a (à) â e é o (ô) u (ù, û) è (ê, ë)	●	➔	➔	★	★
	Consonnes qui s'allongent	m f n v l r s ç(s) c(s) j g(j) z s(z)	●	➔	➔	★	★
	Consonnes courtes	c(k) k q g(gu) t p b d w x h	●	➔	➔	★	★
Sons complexes	Sons des graphies plus complexes	ch on, om ou au, eau oi qu(k)	●	➔	➔	➔	★
		an, am, en, em in, im, ain, aim, ein	●	➔	➔	➔	★
		ei, ai (è) er, ez (é) eu un, um gn ph	●	➔	➔	➔	★
Sons complexes moins fréquents	Sons des graphies moins communes	eur, œu ai(é) ill, ille sion, tion er(ère) ail, aille ien, ienne		●	➔	➔	★
		ch(k) eil, eille euil, euille, œil, œill ouin, oin et(è) ouil, ouille yn, ym ette		●	➔	➔	★
	Semi-consonnes*	[w] comme oi [j] comme paille [ɥ] comme lui		●	➔	➔	★

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



enseigner en profondeur



à poursuivre et renforcer



Maîtrisé

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)

Annexe G

Grade Four FILA Translated Outcomes

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

Language proficiency (LP)

Oral Comprehension, Oral Production, Oral Interaction
GCO 1: Understand a variety of types of oral discourses depending on the communication situation

LP - Oral comprehension (listening)

Specific curriculum outcome (SCO) 1.1	Understand a variety of messages on familiar topics, concepts studied, personal experiences, and topics of interest.
Concepts and content	"I can" statements
By the end of Grade 4, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Oral texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ stories, conversations, discussions, presentations, speeches, video clips, songs, announcements, poems, nursery rhymes, dramatic arts, books read aloud, audio books, question periods, interactive oral communication games, social media, debates • Lexical fields related to familiar topics, concepts studied, personal experiences, and topics of interest: <ul style="list-style-type: none"> ○ family, places, recreation, means of transportation, day-to-day life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, foods, meals, and cooking, pets, cities and towns, weather, current events and news, celebrations, traditions, seasons, music, time, years, the cost of items (at A2 level). ○ vocabulary related to other school subjects ○ vocabulary related to different topics of interest • Characteristics of oral texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ different types of sentences (e.g. interrogative, negative, exclamatory) ○ narrative structure (e.g. people, places, events) ○ informative structure (e.g. who, when, where, what; comparison; problems and solutions) ○ transitional markers (e.g. <i>premièrement, ensuite, après, alors, finalement</i>) ○ verb tenses (e.g. present, past, near future, simple future, and imperfect) 	<ul style="list-style-type: none"> • I can understand and follow exchanges between two or several people (e.g. conversations, group discussions, dialogues on screen, conversations). • I can understand simple information and questions. • I can understand short stories if the person speaks slowly and clearly. • I can understand simple descriptions, tasks, and explanations if the person speaks clearly and slowly. • I can understand short announcements related to events, shows, sports, the weather, and advertising. • I can understand frequently used expressions. <p>Listening strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can use my listening strategies to help me understand an oral text, such as: <ul style="list-style-type: none"> ○ look at and listen to the person speaking (e.g. gestures, tone of voice, facial expressions) ○ make connections between new ideas and what I know about the subject ○ recognize words in French ○ make predictions ○ gather main ideas • I can react to show my understanding (e.g. answer questions, complete graphic organizers). • I can listen with a specific intention (e.g. to note important vocabulary, to bring out main ideas). • I can use the most effective listening strategies for the challenge experienced.

<ul style="list-style-type: none"> • Cultural elements: <ul style="list-style-type: none"> ○ different accents and dialects ○ Acadian, Franco-Ontarian, Quebec, etc. content ○ Acadian, Parisian, Haitian, etc. authors/singers/actors/journalists • Listening strategies • Listening intention and target audience • Prosodic features of the language (fluency, pronunciation, intonation, tempo) 	
Resources	
Assessment tools	Supporting documents
<p>Formative evaluation – conversations, observations, and products</p> <p>Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'évaluation de la communication orale</i>, pages 65-72 	<p><i>La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion</i> – pages 9 to 28 <p><i>Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée</i>, pages 73 to 75</p> <p><i>Le continuum de l'oral</i></p>

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

LP: Oral production (ongoing oral expression)

Specific curriculum outcome (SCO) 2.1	Make brief presentations on familiar topics, concepts studied, personal experiences, and topics of interest.
Concepts and content	"I can" statements
By the end of Grade 4, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Oral texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ stories, presentations, speeches, video clips, announcements, poems, songs and nursery rhymes, dramatic arts • Lexical fields related to familiar topics, concepts studied, personal experiences, and topics of interest. <ul style="list-style-type: none"> ○ family, places, means of transportation, day-to-day life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, foods, meals, and cooking, pets, cities and towns, weather, current events and news, celebrations, traditions, seasons, music, time, years, the cost of items (at A2 level) ○ vocabulary related to other school subjects ○ vocabulary related to different topics of interest • Characteristics of oral texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ different types of sentences (e.g. interrogative, negative, exclamatory) ○ narrative structure (e.g. people, places, events) ○ informative structure (e.g. who, when, where, what; comparison; problems and solutions) ○ transitional markers (e.g. <i>premièrement, ensuite, après, alors, finalement</i>) ○ verb tenses (e.g. present, past, near future, simple future, and imperfect) • Target audience and speaking (communication intentions): <ul style="list-style-type: none"> ○ introduce someone ○ suggest something to someone ○ ask someone to do something ○ express feelings and opinions ○ accept or refuse something ○ express an intention to do something 	<ul style="list-style-type: none"> • I can talk about an event that happened or that I experienced myself. • I can give and justify my opinion, providing some reasons. • I can provide descriptions adding details such as physical appearance, behaviour, habits, and tastes. • I can tell a short story in chronological order. • I can present what I have learned about a familiar topic, a concept studied, or a topic that interests me. • I can make comparisons using the following words: <i>différent, semblable, comme, and pareil</i>. • I can summarize simple stories that I have read or heard using the language used in the story. • I can share information. • I can explain a concept learned in class in my own words. • I can speak with the proper intonation. • I can speak appropriately depending on the communication intention. • I can ask questions to obtain information. • I can ask someone to do something. <p>Language clarifiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can use adjectives, adverbs, and more specific verbs to enrich what I say. • I can link my sentences with simple connectors such as the following: or, and, therefore, if, but, for, as, when, because, so. • I can express myself using verbs in the present tense (e.g. <i>Je marche à l'école tous les jours</i>). • I can express myself using verbs in the past tense (e.g. <i>Hier soir, je suis allé à ...; Ce matin, j'ai mangé...; Samedi, j'ai joué au...</i>). • I can express myself using verbs in the imperfect tense (e.g. <i>Quand j'étais petite, je courais moins vite.</i>) • I can express myself using verbs in the near future (e.g. <i>Au dîner, je vais manger...; Vendredi soir...; Je vais aller chez...</i>).

<ul style="list-style-type: none"> ○ recount events ○ describe something ○ inform someone <ul style="list-style-type: none"> ● Prosodic features of the language (fluency, pronunciation, intonation, tempo) ● Language clarification components ● Speaking strategies 	<ul style="list-style-type: none"> ● I can express myself using verbs in the simple future (e.g. <i>Demain, j'irai chez le dentiste, Je mangerai bien chez toi ce soir, Je jouerai au hockey en fin de semaine.</i>) ● I can use negation (e.g. <i>ne pas, ne jamais, ne plus, ne rien.</i>) ● I can use the right determiner for simple, familiar words (e.g. <i>une soeur, le ballon, la balle, ma famille, mon sport, tes amies, sa culture, notre pays.</i>) ● I can correct myself when I speak. ● I can use reflexive verbs in the present tense (e.g. <i>Je me lève; je m'habille; je me peigne.</i>) ● I can use prepositions and adverbs of place. (e.g. <i>sous, derrière, entre, devant, en haut de, en bas de, loin de, près de, au milieu de, alentour.</i>) ● I can use words that express time (e.g. <i>aujourd'hui, ensuite, demain, avant, tôt, après, hier, jamais, maintenant, parfois, toujours, puis, premièrement, deuxièmement.</i>) ● I can use adverbs of intensity (e.g. <i>très, trop, peu, beaucoup, souvent, rarement, parfois.</i>)
--	---

Resources

<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents:</u>
<p>Formative evaluation – conversations, observations, and products</p> <p>Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée <i>L'évaluation de la communication orale</i>, pages 65-72</p>	<p>La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion</i> – pages 9 to 28 <p>Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée, pages 73 to 75</p> <p>Le continuum de l'oral</p>

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

LP - Oral interaction (take part in a conversation)

Specific curriculum outcome (SCO) 3.1	Participate in conversations on familiar topics, concepts studied, personal experiences, and topics of interest.
Concepts and content	"I can" statements
By the end of Grade 4, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Oral texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ conversations, discussions, debates, question periods, riddles, dramatic arts, interactive oral communication games, social media • Lexical fields related to familiar subjects, concepts studied, personal experiences, and topics of interest: <ul style="list-style-type: none"> ○ family, places, recreation, means of transportation, day-to-day life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, foods, meals and cooking, pets, cities and towns, weather, current events and news, celebrations, traditions, seasons, music, time, years, the cost of items ○ vocabulary related to other school subjects ○ vocabulary related to different topics of interest • Characteristics of oral texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ different types of sentences (e.g. interrogative, negative, exclamatory) ○ transitional markers (e.g. <i>premièrement, ensuite, après, alors, finalement</i>) ○ verb tenses (e.g. present, past, near future, simple future, and imperfect) • Target audience and speaking (communication intentions) <ul style="list-style-type: none"> ○ suggest something to someone ○ ask someone to do something ○ express feelings and opinions ○ accept or refuse something ○ express an intention to do something ○ recount events ○ describe something ○ inform someone 	<ul style="list-style-type: none"> • I can carry on simple conversations on familiar topics (e.g. hobbies music, sports, places to visit). • I can ask or answer simple questions about events in the present, past, and future. • I can communicate to someone whether I agree or whether I prefer something else. • I can ask for or give directions, even without a map. • I can interact with other people to share my ideas, experiences, preferences, feelings, and opinions. • I can communicate with my classmates when doing simple tasks. • I can give and follow simple instructions (e.g. explain how to do something). <p>Language clarifying elements</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can link my sentences with simple connectors such as the following: where, and, therefore, if, but, for, like, when, because, so. • I can use adjectives, adverbs, and more specific verbs to enrich what I say. • I can express myself using verbs in the present tense (e.g. <i>Je marche à l'école tous les jours</i>). • I can express myself using verbs in the past tense (e.g. <i>Hier soir, je suis allé...; Ce matin, j'ai mangé...; Samedi, j'ai joué au...</i>). • I can express myself using verbs in the imperfect (e.g. <i>Quand j'étais petite, je courais moins vite.</i>) • I can express myself using verbs in the near future (e.g. <i>Au dîner, je vais manger...; Vendredi soir, je vais aller chez...</i>). • I can express myself using verbs in the simple future (e.g. <i>Demain j'irai chez le dentiste, Je mangerai bien chez toi ce soir, Je jouerai au hockey en fin de semaine.</i>) • I can use negation (e.g. <i>ne pas, ne jamais, ne plus, ne rien</i>). • I can use the proper determiner for simple, familiar words (e.g. <i>une soeur, le ballon, la balle, ma famille, mon sport, tes amies, sa culture, notre pays</i>).

<ul style="list-style-type: none"> • Cultural elements: <ul style="list-style-type: none"> ○ different accents and dialects ○ Acadian, Franco-Ontarian, Quebec, etc. content • Speaking strategies • Prosodic features of the language (fluency, pronunciation, intonation, tempo) • Clarifying elements of the language 	<ul style="list-style-type: none"> • I can correct myself when I speak. • I can use reflexive verbs in the present tense (e.g. <i>Je me lève, je m'habille; je me peigne</i>). • I can use prepositions and adverbs of place (e.g. <i>sous, derrière, entre, devant, en haut de, en bas de, loin de, près de, au milieu de, alentour</i>). • I can use words to express time (e.g. <i>aujourd'hui, ensuite, demain, avant, tôt, après, hier, jamais, maintenant, parfois, toujours, puis, premièrement, deuxièmement</i>). • I can use adverbs of intensity (e.g. <i>très, trop, peu, beaucoup, souvent, rarement, parfois</i>). <p>Speaking strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can ask someone to repeat what they have just said. • I can ask someone to clarify or specify what they have just said. • I can ask appropriate questions to find out if the person has understood me. • I can speak to someone and ask them something appropriately (e.g. a service). • I can respond appropriately if I am asked for something (e.g. a service). • I can paraphrase (e.g. summarize the work done on a team).
---	--

Resources

<p><u>Assessment tools</u></p>	<p>Supporting documents:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Formative assessment – conversations, observations, and products <p>Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'évaluation de la communication orale</i>, pages 65-72 	<p>La littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Contextes pour l'enseignement de l'oral en immersion</i>, pages 9 to 28 <p>Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée, pages 73 to 75</p> <p>Le continuum de l'oral</p>

Phonological and phonetic awareness, vocabulary, fluency, comprehension

GCO 4: Read and understand a variety of texts

LP - Phonetics

Specific curriculum outcome (SCO) 4.1	Make connections between oral sounds (phonemes) and written sounds (graphemes).
Concepts and content	"I can" statements
By the end of Grade 4, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • The 36 oral sounds (phonemes) of the French languages (Appendix A) • Table of sounds (Appendix F) • Grapho-phonetic markers (sounds in writing): <ul style="list-style-type: none"> ○ Simple graphemes (e.g. <i>a, b</i>, hard <i>c</i> and soft <i>c, d, e, f</i>, hard <i>g</i> and soft <i>g, i, j...</i>) ○ common complex graphemes (e.g. <i>ch, ou, oi, on, au, eau, an, en, er</i>) ○ less common complex graphemes (e.g. <i>ouille, euille, tion, oin</i>) • Spelling rules: <ul style="list-style-type: none"> ○ e.g. before a <i>p</i> or a <i>b</i>, the sound <i>on</i> is written <i>om</i> (e.g. <i>pompe, tomber</i>) ○ e.g. between two vowels, the letter "s" is usually pronounced as a "z" (e.g. <i>rose, maison, cerise</i>) • Decoding strategies • Types of texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ children's books, fairy tales, graphic novels, short novels, comics, magazines, leaflets, plays, informative accounts, messages, documentaries, reports, letters, announcements, advertising posters, songs, fact sheets, biographies, newspaper articles, poems, riddles, directions, recipes, guidelines, blogs, websites. • Link between spoken language, reading, and writing • Precision in reading words 	<ul style="list-style-type: none"> • I can make connections between oral sounds (phonemes) and written sounds (graphemes). • I can recognize in writing and read the sounds of more complex graphics at the beginning, in the middle, and at the end of words (e.g. <i>invitation, singe, lapin</i>). • I can recognize in writing and read the sounds of less common graphics at the beginning, in the middle, and at the end of words (e.g. <i>veiller, merveilleux</i>). • I can use my knowledge of graphemes to decode/read the words in a text correctly. • I can use my knowledge of spelling rules to read the different graphemes correctly. • I can recognize and not read silent letters at the end of words. <p>Decoding strategies</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can identify the sounds I know in a word. • I can cut a word into different graphemes. • I can sound out the word (beginning, middle, and end). • I can try another sound with letters that make several sounds (e.g. hard <i>g</i> or soft <i>g</i>, silent <i>x</i>, <i>x</i> that is pronounced). • I can try another sound (e.g. use a hard <i>c</i> instead of a soft <i>c</i>) • I can read small words in a larger word (e.g. <i>un autobus, remercie</i>). • I can read all the parts of a word from the beginning to the end. • I can use the most effective decoding strategy depending on the challenge experienced. • I can correct myself if the word does not sound right (e.g. silent letters).

<u>Resources</u>	
<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents:</u>
<ul style="list-style-type: none"> Formative evaluation – conversations, observations, and products <i>La pensine</i> (a journal of observations) Observation follow-up 	<p><i>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion</i>, pages 29 to 55 <p><i>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>La correspondance graphème-phonème</i>, pages 53-57 <p><i>Continuum de lecture</i></p> <p><i>Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée</i></p>

Phonological and phonetic awareness, vocabulary, fluency, and comprehension

GCO 4: Read and understand a variety of texts

LP - Vocabulary

Specific curriculum outcome (SCO) 4.2	Use knowledge of vocabulary to facilitate reading.
Concepts and content	"I can" statements
By the end of Grade 4, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • The 200+ frequent words (Appendix B) <p>Vocabulary: Lexical fields related to familiar subjects, concepts studied, personal experiences, and topics of interest:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ family, places, recreation, means of transportation, day-to-day life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, foods, meals and cooking, pets, cities and towns, weather, current events and news, celebrations, traditions, seasons, music, time, years, cost of items ○ vocabulary related to other school subjects ○ vocabulary related to different topics of interest ○ words from text <ul style="list-style-type: none"> – known, unknown, important words – synonyms, antonyms, adverbs, adjectives ○ words related to types of texts <ul style="list-style-type: none"> – descriptive words in a description – persuasive words in an opinion article – transition words in a narration – use of imagery in a poem <ul style="list-style-type: none"> • Types of texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ children’s books, fairy tales, graphic novels, short novels, comics, magazines, leaflets, plays, informative accounts, messages, documentaries, reports, letters, announcements, advertising posters, songs, fact sheets, biographies, newspaper articles, poems, riddles, instructions, recipes, guidelines, blogs, websites. <ul style="list-style-type: none"> • Appreciation of words in a text 	<ul style="list-style-type: none"> • I can recognize and read more and more words in a text. • I can use my knowledge of frequently used words to read a text more fluently. • I can read words known or studied when I find them in a text. • I can use my knowledge of different types of words (descriptive, convincing, full of imagery) to understand the intention of the message. <p>Strategies facilitating word comprehension</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can use my knowledge of words to help me read a text more easily. • I can recognize and understand the meaning of certain prefixes (<i>anti</i> = against, e.g. antibactérien; <i>pré</i> = before, e.g. préscolaire; <i>micro</i> = small, e.g. microscopique; <i>multi</i> = several, e.g. multicolore). • I can recognize and understand the meaning of certain suffixes (e.g. <i>ette</i> = small, maisonette; <i>age</i> = action/result, codage, nettoyage). • I can identify words from the same word family (e.g. <i>ami</i>, amical, amitié, <i>joue</i>, jouer, joueur). • I can recognize word cognates (e.g. <i>un tigre</i>, <i>un corridor</i>, <i>un festival</i>). • I can use my knowledge of simple synonyms (e.g. <i>aimer</i> – adorer, préférer). • I can use my knowledge of simple antonyms (e.g. <i>forcé</i> vs <i>pâle</i>). • I can use my knowledge of words orally to watch/correct reading words. • I can ask myself the question, "Does this word make sense?"

<ul style="list-style-type: none"> • Strategies facilitating word comprehension: <ul style="list-style-type: none"> ○ lexical markers – visual representation of a word overall <ul style="list-style-type: none"> – length of the word, the first letter of the word, a small word in a big word – words in the same family (e.g. <i>ami</i> – <i>amicale</i>) – cognate words (e.g. <i>éléphant</i> – elephant in English) ○ semantic indicators – help to give meaning to words by using the context <ul style="list-style-type: none"> – knowledge of the subject, titles, illustrations, structure of the text ○ morphological indicators – make it possible to see the variation in the form of a word <ul style="list-style-type: none"> – "e" (feminine), "s" (plural), "nt" (verbs), prefixes, suffixes • Cultural elements: <ul style="list-style-type: none"> ○ Words from the Acadian, Quebec, Parisian, etc. culture. ○ Acadian, Parisian, Haitian, etc. authors, illustrators, and journalists • Connection between oral, reading, and writing 	
--	--

Resources

<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents:</u>
<p>Formative assessment – conversations, observations, and products</p> <p>Document-cadre : Fiches d’observation individualisée de lecture et la lecture guidée, pages 4-18</p>	<p>Littérature en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pratiques exemplaires pour l’enseignement de la lecture en immersion, pages 29-55</i> <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littérature équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>L’enrichissement du vocabulaire 65-69</i> <p>Continuum de lecture</p> <p>Document-cadre : Fiches d’observation individualisée de lecture et la lecture guidée</p>

Phonological and phonetic awareness, vocabulary, fluency, comprehension

GCO 4: Read and understand a variety of texts

LP: Fluency and accuracy

Specific learning outcome (SLO) 4.3	Read a text accurately and fluently.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 4, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Accuracy in reading words • Appreciation of the language’s prosody (fluidity, pronunciation, intonation, tempo) • Strategies that help with fluidity • Syntactical indicators - general sentence organization <ul style="list-style-type: none"> ○ e.g., groups of words, paragraphs, capitalization, punctuation marks, dialogue • Types of texts <ul style="list-style-type: none"> ○ children’s books, fairy tales, graphic novels, short novels, comics, magazines, leaflets, plays, informative accounts, messages, documentaries, reports, letters, announcements, advertising posters, songs, factsheets, biographies, newspaper articles, poems, riddles, directions, recipes, guidelines, blogs, websites • Extent of oral and written vocabulary • Link between spoken language, reading, and writing 	<p>Accuracy (correctly reading a text at an appropriate level)</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can read a text and self-correct if I make omissions or substitutions. • I can reread a word to ensure my accuracy. • I can use my knowledge of spoken language to help me read without making too many mistakes. • I can use my knowledge of spoken language to pay attention to word pronunciation (e.g., word endings, silent letters). <p>Fluency (at an appropriate level)</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can recognize and explain the reasons why a text being heard is read with fluency. • I can read several groups of words together (e.g., <i>Un beau matin de printemps / je suis allé / chez mon ami / à bicyclette</i>). • I can read several sentences so that they flow together. • I can read a text at an appropriate speed. • I can read a text without having to decode several words. • I can read a text without too much hesitation. • I can read expressively. • I can read while observing different punctuation marks. <p>Strategies that help with fluency</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can self-correct when I make a mistake by rereading a word or a sentence. • I can skip a word, continue reading, and then go back. • I can use words I have learned to read more quickly. • I can slow down my reading, if necessary, when a passage is more demanding. • I can recognize it when I need to work on my fluency.

	<ul style="list-style-type: none"> • I can reread a section of text (e.g., a sentence, a passage, a few words) to improve my reading. • I can use images to read words more quickly.
<u>Resources</u>	
<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<p>Formative assessment – conversations, observations, and products</p> <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'évaluation de la lecture</i>, chap.9 <p>Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée, pages 4-18</p>	<p><i>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion</i>, pages 29-55 <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La fluidité</i>, 33-63 <p>Continuum de lecture Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée</p>

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

Specific learning outcome (SLO) 4.4	Manage comprehension of a text.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 4, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Types of texts <ul style="list-style-type: none"> ○ children’s books, fairy tales, graphic novels, short novels, comics, magazines, leaflets, plays, informative accounts, messages, documentaries, reports, letters, announcements, advertising posters, songs, factsheets, biographies, newspaper articles, poems, riddles, directions, recipes, guidelines, blogs, websites • Reading intentions <ul style="list-style-type: none"> ○ e.g., reading for pleasure, to find information, to confirm opinions, to answer a question • Critical thinking • Reading appreciation • Comprehension strategies • Proof of comprehension / reactions to reading • Literary elements / text structures <ul style="list-style-type: none"> ○ narrative texts (e.g. beginning, middle, end; characters, place, trigger event) ○ informative texts (e.g., who, when, where, what; problems and solutions; comparisons) ○ motivational texts (e.g., words that motivate the reader) ○ creative texts (e.g., rhymes, imaged words) • Text layout 	<ul style="list-style-type: none"> • I can read with different intentions. • I can make good text choices based on my reading intention. • I can talk about the importance of different types of texts. • I can recognize that the goal of reading is comprehension. • I can react to a text (e.g., feel emotions, offer an opinion on the text, take action, laugh, question). • I can identify cultural elements and references in a text. • I can understand the purpose of dialogue between different characters. • I can understand the problem situation and the solution in a text. <p>Strategies related to critical thinking</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can identify the author’s intention (inform, entertain, convince, motivate). • I can identify the target audience / recipient (e.g., youth, teens, community members). • I can express my agreement or disagreement with an aspect of the text (author’s point of view, action of a character). • I can provide evidence to support my opinion. • I can express and justify my feelings about different aspects of the text. • I can make comparisons (e.g., the reactions of two characters, the points of view of two authors). <p>Strategies for managing comprehension of a text of an appropriate level</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can ask myself the following questions: <i>“Do I understand what I’m reading?”</i> and <i>“Can I continue reading?”</i>

<ul style="list-style-type: none"> ○ title page, titles and subtitles, images, drawings, italics, bold characters, diagrams, tables, font, etc. ● Cultural elements: <ul style="list-style-type: none"> ○ different dialects ○ Acadian, Franco-Ontarian, Québécois, and other content ○ Acadian, Parisian, Haitian, and other authors, illustrators, and journalists ● Link between spoken language, reading, and writing 	<ul style="list-style-type: none"> ● I can form mental images while reading. ● I can use literary elements in a text to confirm the meaning of the text. ● I can use visual supports and layout elements to help me better understand (e.g., images, labeled diagrams, legends, diagrams). ● I can confirm or rule out my predictions during and after reading a text. ● I can make links between my previous knowledge and the text (text to self, text to text, and text to world). ● I can reread part of the text to find the information I want. ● I can complete a graphic organizer to develop my comprehension of the text. ● I can make inferences: <ul style="list-style-type: none"> ○ e.g., about problems and outcomes in informative and narrative texts. ○ e.g., about causes and effects involving characters, feelings, the weather, etc. ● I can explain the comprehension strategies that I used while reading a text. ● I can use a variety of comprehension strategies to overcome my challenges. ● I can identify the most effective comprehension strategy to use depending on the challenge I am facing. <p>Demonstrate comprehension</p> <ul style="list-style-type: none"> ● I can fully recall a text in chronological order. ● I can remember a series of events in a text. ● I can add details when I summarize a text (e.g., The secondary characters are...). ● I can remember and discuss important ideas/information in a text. ● I can answer literal questions about what I am reading. ● I can answer inference questions about an image or a text.
--	--

<u>Resources</u>	
<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<p>Formative assessment – conversations, observations, and products</p> <p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>L'évaluation de la lecture</i>, chapter 9 	<p><i>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Pratiques exemplaires pour l'enseignement de la lecture en immersion</i>, pages 29-55

<p>Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée</p>	<p>Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>La compréhension, 65-75</i>• <i>Le développement de la littératie critique, 79-85</i> <p>Continuum de lecture</p> <p>Document-cadre : Fiches d'observation individualisée de lecture et la lecture guidée</p>
--	---

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

Specific learning outcome (SLO) 5.1	Write texts about familiar topics, concepts studied, and personal experiences.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 4, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Familiar topics, concepts studied, personal experiences, and topics of interest: <ul style="list-style-type: none"> ○ family, places, recreation, means of transportation, day-to-day life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, food, meals and cooking, pets, cities and towns, weather, current events and news, celebrations, traditions ○ concepts related to other school subjects ○ concepts related to various topics of interest • Types of texts: <ul style="list-style-type: none"> ○ narrative – fiction (e.g., account of an event or a personal experience, simple story, letter to a friend) ○ informative / explanatory (e.g., description, advertisement, factsheet, scientific report) ○ procedural (e.g., directions, recipe, instructions) ○ motivational / persuasive (e.g., poster, advertisement, book review, opinion piece) ○ creative / expressive (e.g., poem, sonnet, riddle, nursery rhyme, song) • Writing traits: <ul style="list-style-type: none"> ○ ideas and content ○ organization of ideas ○ sentence structure ○ choice of words ○ linguistic conventions ○ style / voice (emerging) <p>Note: Voice, or the author’s style, is unique to each author and will be demonstrated in different ways depending on how the author expresses and develops ideas, chooses words and expressions for the text, applies</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I can use a model to get inspiration for my own text. • I can complete a graphic organizer. • I can write to share my ideas, needs, feelings, preferences, and interests. • I can write about events or experiences in my day-to-day life. • I can write a simple story (e.g., Showing resiliency in a difficult situation or Recycling in my community). • I can write a description (e.g., of a brief event, past activities, or personal experiences). • I can write a simple advertisement. • I can describe a scientific concept. • I can write simple directions, statements, or instructions. • I can write an opinion piece. • I can write poems, nursery rhymes, or songs.

<p>linguistic conventions in an original way, incorporates specific sentence structures, and organizes the text in an original but effective way (see writing continuum).</p> <ul style="list-style-type: none"> • • Writing process (Appendix D): <ul style="list-style-type: none"> ○ planning ○ writing ○ revising ○ correcting ○ publishing and sharing • Writing intention and target audience for different literary styles • Text layout <ul style="list-style-type: none"> ○ title page, titles and subtitles, images, drawings, italics, bold characters, diagrams, tables, font, etc. • Link between spoken language, reading, and writing • Calligraphy – cursive writing (Appendix C) 	
---	--

Resources

<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<p>Formative assessment – conversations, observations, and products</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'évaluation de l'écriture</i>, chapter 8, pages 83-85 	<p><i>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion</i> – pages 56 to 76 <p><i>Continuum d'écriture</i></p> <p><i>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapters 1 to 3 – Apprendre à écrire</i> – pages 7 to 17</p>

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

Specific learning outcome (SLO) 5.2	Write a text following the phases of the writing process.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 4, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Familiar topics, concepts studied, personal experiences, and topics of interest: <ul style="list-style-type: none"> ○ Family, places, recreation, means of transportation, daily life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, food, meals and cooking, pets, cities and towns, weather, current events and news, celebrations, traditions ○ Concepts related to other school subjects ○ Concepts related to different topics of interest • Types of text: <ul style="list-style-type: none"> ○ narrative – fiction (e.g., account of an event or personal experience, simple story, letter to a friend) ○ informative / explanatory (e.g., description, advertisement, factsheet, scientific report) ○ procedural (e.g., directions, recipe, instructions) ○ motivational / persuasive (e.g., posters and advertisements, book review) ○ creative / expressive (e.g., poem, sonnet, riddle, nursery rhyme, song) • Writing traits: <ul style="list-style-type: none"> ○ ideas and content ○ organization of ideas ○ sentence structures ○ choice of words ○ linguistic conventions ○ style / voice (emerging) <p>Note: Voice, or the author’s style, is unique to each author and will be demonstrated in different ways depending on how the author expresses and develops ideas, chooses words and expressions for the text, applies linguistic conventions in an original way, incorporates specific sentence</p>	<p>Planning stage</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can plan my writing using brainstorming, idea webs, and graphic organizers. • I can analyze sample texts related to the type of text being studied. • I can choose one or more writing topics to demonstrate my knowledge or my interests. • I can choose my writing intention. • I can identify the audience I wish to address. • I can recognize that different types of texts have different goals. • I can use my previous knowledge to plan my text. <p>Writing stage</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can write a first draft using the plan developed in the planning stage. • I can take into account the structure of the text being studied. • I can use specific elements from each type of text being studied. <p>Revising stage and correcting stage</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can improve/correct my text using the criteria for success. • I can use my knowledge of writing traits to improve and correct my text. • I can use resources found in the classroom to revise/correct my text (e.g., thematic word walls, linguistic supports displayed in the classroom, personal dictionary, readers, anchor charts, frequent word walls). • I can add, remove and/or substitute elements to improve my text. • I can discuss ideas in my text during conferences with my teacher or my peers. • I can reread my text to self-correct.

<p>structures, and organizes the text in an original but effective way (see writing continuum).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Writing process (Appendix D): <ul style="list-style-type: none"> ○ planning ○ writing ○ revising ○ correcting ○ publishing and sharing • Writing intention and target audience for different literary styles • Text layout: <ul style="list-style-type: none"> ○ title page, titles and subtitles, images, drawings, italics, bold characters, diagrams, tables, font, etc. • Links between spoken language, reading, and writing • Calligraphy – cursive writing (Appendix C) 	<ul style="list-style-type: none"> • I can have conferences with my teacher or my peers to improve/correct my text. • I can use the feedback I receive to improve/correct my text. <p>Publishing and sharing stage</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can complete the writing process by publishing some of my texts. • I can communicate the final version of my text to my target audience. • I can add a few layout elements (e.g., title page, subtitles, words in bold and/or drawings) to embellish my text.
--	---

Resources

<u>Assessment tools</u>	<u>Supporting documents</u>
<p>Formative assessment – conversations, observations, and products</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'évaluation de l'écriture</i>, chapter 8, pages 83-85 	<p><i>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion</i> – pages 56 to 76 <p><i>Continuum d'écriture</i></p> <p><i>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapter 4 – Le processus d'écriture</i> – pages 19-34</p>

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

Specific learning outcome (SLO) 5.3	Write a text using the writing traits from model texts.
Concepts and content	“I can” statements
By the end of Grade 4, students will be able to:	
<ul style="list-style-type: none"> • Familiar topics, concepts studied, personal experiences, and topics of interest <ul style="list-style-type: none"> ○ family, places, recreation, means of transportation, daily life, everyday activities and routines, homes and rooms, everyday objects, food, meals and cooking, pets, towns and cities, weather, current events and news, celebrations, traditions ○ concepts related to other school subjects ○ concepts related to different topics of interest • Types of text: <ul style="list-style-type: none"> ○ narrative – fiction (e.g., account of an event or a personal experience, simple story, letter to a friend) ○ informative / explanatory (e.g., description, advertisement, factsheet, scientific report) ○ procedural (e.g., directions, recipe, instructions) ○ motivational / persuasive (e.g., poster or advertisement, book review) ○ creative / expressive (e.g., poem, sonnet, riddle, nursery rhyme, song) • Writing traits <ul style="list-style-type: none"> ○ ideas and content ○ organization of ideas ○ sentence structures ○ choice of words ○ linguistic conventions ○ style / voice (emerging) <p>Note: Voice, or the author’s style, is unique to each author and will be demonstrated in different ways depending on how the author expresses and develops ideas, chooses words and expressions for the text, applies linguistic conventions in an original way, incorporates specific sentence</p>	<p>Ideas / content</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can write a text that contains one main idea. • I can present ideas that are related to the subject of the text. • I can add relevant details to my text. • I can eliminate repetitive ideas from my written text. <p>Organization of ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can write a text that is obviously organized. • I can write a text, taking into account the structure of the text. • I can put my ideas in logical order. • I can divide my ideas into simple paragraphs. • I can use transition words between my paragraphs (e.g., <i>premièrement, ensuite, finalement, d’abord, enfin, alors, ains</i>). • I can write a text with a simple conclusion, according to the type of text. <p>Choice of words</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can use specific words that I know or have learned in my text (e.g., thematic words, familiar words, words related to subjects). • I can add simple adverbs (e.g., <i>toujours, souvent, parfois, jamais, lentement, vite</i>) to my text. • I can add a variety of adjectives to my text (e.g., <i>petit/minuscule, grand/géant</i>). • I can add a few more specific verbs to my text (e.g., <i>faire/entreprendre, courir/galoper, dessiner/illustrer</i>). • I can add comparisons to my text (e.g., <i>jaune comme le soleil, noir comme du charbon, belle comme une rose</i>).

<p>structures, and organizes the text in an original but effective way (see writing continuum).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Writing process (Appendix D): <ul style="list-style-type: none"> ○ planning ○ writing ○ revising ○ correcting ○ publishing and sharing • Writing intention and target audience for different literary styles • Text layout: <ul style="list-style-type: none"> ○ title page, titles and subtitles, images, drawings, italics, bold characters, diagrams, tables, font, etc. • Link between spoken language, reading, and writing • Calligraphy – cursive writing (Appendix C) • Simple grammatical rules <ul style="list-style-type: none"> ○ e.g., gender and number, simple verb endings 	<p>Sentence structure</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can vary the way I start my sentences. • I can add a few relationship markers to vary the length of my sentences (e.g., <i>et, ou, mais, parce que, comme</i>). • I can add a few different types of sentences to my text (e.g., exclamative sentence, interrogative sentence, and negative sentence). • I can write sentences of different lengths. <p>Linguistic conventions</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can correctly write frequent words and most words related to the subject of the text. • I can use my knowledge of spelling rules to spell unknown words. • I can write a short text in the present tense. • I can write a short text in the perfect tense. • I can write a short text in the imperfect tense. • I can use various punctuation marks correctly. • I can follow simple grammatical rules. • I can use the right determinants (e.g., <i>la, le, un, une, les, l', des, ma, mon, notre, ces, ses, mon, ma</i>). • I can correctly use a few simple homophones (e.g., <i>au/eau, sa/ça, ses/ces, tout/tous/toux</i>). • I can use a few simple reflexive verbs in my text (e.g., <i>Il s'habille le matin, tu te lèves tôt, je me lave le visage, je me brosse les cheveux</i>).
Resources	
Assessment tools	Supporting documents
<p>Formative assessment – conversations, observations, and products</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'évaluation de l'écriture</i>, chapter 8, pages 83-85 	<p>Littératie en immersion : Comment enseigner de façon délibérée et efficace</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture en immersion</i> – pages 56 to 76 <p>Continuum d'écriture</p> <p>Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée – Chapter 5 – Les traits d'écriture – pages 35-61</p>

11. Bibliographie

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

- Gredler, G. (2002). "Review of Preventing reading difficulties in young children, ed. C. E. Snow et al." *Psychology in the Schools* 39:3. 343-344
- Harley, B. (1992). "Patterns of second language development in French immersion." *Journal of French Language Studies* 2. 159-183.
- Harley, B. (1992). "Aspects of the oral second language proficiency of early immersion, late immersion and extended French students at Grade 10" in Courchêne, R. et al. (dirs.), *L'Enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa. 317-338
- Hitti, Miranda. "Being Bilingual Boosts Brain." CBS News, 13 octobre 2004.
<http://www.cbsnews.com/stories/2004/10/13/health/webmd/main649050.shtml>
- Krashen, S. D. et Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Londres: Prentice Hall
- Language Learning Centre. *Advantage for Life*. <http://arts.ucalgary.ca/lrc/research/advantage-life>
- Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Québec : Éditions CEC
- Manitoba Education, Citizenship and Youth (2007). *French Immersion in Manitoba: A Handbook for School Leaders*. Winnipeg, MB: MECY.
http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/fr_imm_handbook/fr-imm-mb_07.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013). *Programme d'études : Français M-3*.
<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/Francais/FrancaisAuPrimaire-M-3e.pdf>
- Nelson, L. L. (2014). *Design and Deliver: Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing
- Reimers, F. (2017). *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*. Washington, DC : National Education Association
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. London, ON : University of Western Ontario
- Stiggins, R. J. (2008). *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balance Assessment Systems*. Portland, OR : ETS Assessment Training Institute
- Taberski, S. (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture*. Québec, QC : Chenelière Éducation
- Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo
- Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle. Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo

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