

Français en immersion 3

Dernière mise à jour : 09 mai 2018



Remerciements

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient à remercier les personnes suivantes de leur contribution professionnelle et de leurs conseils.

Isabelle Richard, Division scolaire catholique Light of Christ

Jeremy Mewis, Division scolaire catholique de Prince Albert

Linda Parent, Division scolaire catholique St.Paul's

Luba Lubenko, Division scolaire de Regina

Diane Lacasse, Division scolaire catholique de Regina

Maire-Anne Corrigan, Division scolaire Chinook

Marie-Pier Bilodeau, Division scolaire Saskatchewan Rivers

Pascale Chabot, Division scolaire Northern Lights

Rita Gunning, Division scolaire de Saskatoon

Introduction

Le français est l'un des domaines d'étude obligatoires du programme d'immersion en Saskatchewan.

Ce document présente les grandes orientations de l'apprentissage pour les élèves de la Saskatchewan, les compétences transdisciplinaires des programmes d'études de la Saskatchewan, la finalité et les buts pour le français en immersion, les principes du français en immersion et les domaines langagiers.

Les compétences linguistiques et culturelles sont organisées en résultats d'apprentissage (RA) obligatoires. Chaque résultat d'apprentissage est assorti d'indicateurs de réalisation qui précisent l'étendue et la profondeur du résultat d'apprentissage.

Répartition du temps

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi la répartition du temps qui doit être consacré à l'enseignement des langues à 750 minutes par semaine. Ce nombre suggéré de minutes doit être divisé entre le français et l'anglais de manière à répondre aux besoins des élèves et aux exigences des programmes de français en immersion. Veuillez consulter le Manuel du registraire du Ministère de l'Éducation pour plus de détails.

Principes du français en immersion

Les principes suivants pour le programme d'immersion proviennent de la recherche effectuée en didactique des langues secondes. Cette recherche porte sur l'acquisition d'une deuxième langue, les pratiques pédagogiques efficaces, les expériences d'apprentissage significatives et la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.

En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières. (Netten, 1994, p. 23)

Les occasions d'apprendre le français ne doivent en aucun cas être réservées à la classe de langue, mais se trouver au contraire intégrées à tous les autres domaines d'étude obligatoires et aux activités quotidiennes à l'école (y compris journées spéciales, excursions, discipline).

Le langage est un outil qui satisfait le besoin humain de communiquer, de s'exprimer, de véhiculer des pensées. C'est, en outre, un instrument qui permet l'accès à de nouvelles connaissances.

On sait que les élèves apprennent mieux la langue cible :

- **quand celle-ci est considérée comme un outil de communication**

Dans la vie quotidienne, toute communication a un sens et un but - (se) divertir, (se) documenter, partager une opinion, chercher à résoudre des problèmes ou des conflits. Il doit en être ainsi de la communication effectuée dans le cadre des activités d'apprentissage et d'enseignement qui se déroulent en classe.

La langue cible est donc avant tout un moyen de communication qui permet de véhiculer des pensées, des idées et des sentiments, et non un objet d'étude.

- **quand celle-ci est considérée dans sa totalité**

L'apprentissage et l'enseignement de la langue cible ne dépendent pas de l'introduction, selon une séquence définie, d'éléments fragmentés et isolés.

L'enseignement ne doit pas consister à aborder des éléments isolés avant d'amener les élèves à la découverte d'un tout : l'apprentissage de mots de vocabulaire, de structures, de la prononciation correcte ne précède pas la conversation, pas plus que celui de l'alphabet et de la phonétique ne précède celui de la lecture, ou que l'apprentissage de mots de vocabulaire, de structures, de l'orthographe, de la grammaire ne précède celui de l'expression écrite.

*Un processus cyclique : tour à tour sur les parties et le tout **Le tout** - accent mis sur le sens (utiliser ses compétences) **Les parties** - visent la forme (acquérir les compétences) **Le tout** - intègre le sens et la forme (utiliser ses compétences acquises pour faire quelque chose).*

La découverte des conventions de la langue cible et de ses mécanismes - qu'il s'agisse d'orthographe, de calligraphie, d'organisation des idées ou de structure des phrases et des textes - s'effectue dans le contexte de conversations, de lectures, de visionnements et de rédactions de messages et de textes ayant un sens et un but. Il ne s'agit en aucun cas de négliger le développement de connaissances spécifiques, mais bien d'aborder ces concepts dans le contexte de la communication afin d'en faciliter l'acquisition.

- **quand ils ou elles ont de nombreuses occasions d'utiliser une variété de stratégies**

Les élèves ont besoin d'apprendre comment sélectionner et utiliser une gamme de stratégies avant, pendant et après les activités d'écoute, de visionnement, de lecture, de représentation et d'écriture. En observant, explorant, prédisant, formulant des hypothèses et des questions, analysant, inférant et en faisant la synthèse dans les situations d'apprentissage, les élèves accèdent à de nouvelles informations et se construisent de nouvelles connaissances. Cela leur permet de réaliser le plus efficacement possible leurs projets de communication et plus globalement, leur projet d'apprentissage : avant, pendant et après.

Les élèves doivent pouvoir exercer les fonctions cognitives dans leur langue seconde.

- **quand ils ou elles sont exposés à une grande variété de textes**

Les élèves ont besoin d'écouter, de visionner et de lire une variété de textes afin de développer une véritable compétence de compréhension et de communication dans leur langue seconde. Cette variété doit comprendre les quatre types de textes : oraux, imprimés, visuels et multimédias.

- **quand ils ou elles sont exposés à d'excellents modèles de langue**

En immersion, l'école est, dans la majorité des cas, le seul lieu où les élèves ont l'occasion d'être exposés à la langue française. Il est donc primordial que l'école leur permette d'entendre parler la langue française et de la lire le plus souvent possible, et que cette langue leur offre un très bon modèle.

En immersion, l'école est, dans la majorité des cas, le seul lieu où les élèves ont l'occasion d'être exposés à la langue française.

Ainsi, littérature, revues, affiches, listes de mots et d'idées élaborées au cours de remue-méninges, étiquettes, cassettes, livres-cassettes, émissions télévisées et radiodiffusées, spectacles, et autres occasions d'exposer les élèves à la langue cible, doivent être utilisés en abondance et être rédigés dans un français clair et exempt de fautes.

- **quand il y a un climat de confiance qui favorise en particulier la prise de risque**

L'élève qui ne se sent pas en confiance, qui a peur de s'exprimer, de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue parce qu'il a peur de faire des erreurs aura peu de chances de développer ses compétences au niveau de l'expression en français.

On veillera à ne pas faire pression sur l'élève pour qu'il s'exprime avant de se sentir capable, et à ne pas punir, pénaliser ou ridiculiser les erreurs. Les tentatives des élèves pour s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, doivent être valorisées. Quant aux erreurs, elles sont inhérentes à l'apprentissage et constituent des indicateurs des stades de développement des élèves. Il est important de comprendre que ceci ne signifie en aucun cas que l'enseignant ou l'enseignante tolère l'erreur sans se préoccuper d'y remédier. Il doit au contraire prendre note des erreurs, en évaluer l'importance relative, et les prendre en considération, selon leur importance, dans sa planification ultérieure.

- **quand les situations leur permettent de faire appel à leurs connaissances antérieures**

Dans la planification des activités, l'enseignant ou l'enseignante doit chercher à activer les connaissances antérieures qu'ont les élèves et à relier leur vécu à la situation d'apprentissage, afin de soutenir la compréhension et de faciliter l'accès à de nouvelles notions. Quelques exemples d'activités qui mettent à contribution les connaissances qu'ont les élèves du sujet abordé sont : faire faire des expériences concrètes, lire des histoires à structure prévisible, faire anticiper le contenu d'un texte, amener les élèves à définir l'intention de leur lecture ou la raison pour laquelle ils regardent un film, ou encore poser des questions préalables.

Si une activité est définie concrètement, le niveau de frustration chez l'élève est réduit.

La compréhension de la langue seconde, la compréhension d'autres cultures et en particulier de la culture des pays francophones, ainsi que la compréhension des concepts introduits dans les divers domaines d'étude obligatoires, se trouve facilitée lorsqu'un lien est établi entre le vécu des élèves et la découverte du nouveau.

- **quand l'apprentissage est porté par la dynamique du sens et que les situations d'apprentissage sont signifiantes**

Les élèves ont besoin de se situer dans un contexte authentique avec des intentions de communication réelles afin de donner un sens à leur apprentissage et à l'usage de la langue cible. Les expériences d'apprentissage concrètes et de nombreuses occasions d'interagir et de s'aider mutuellement ajoutent à l'utilité qu'ils ont à s'exprimer en français. Une approche thématique et les intérêts et besoins des élèves offrent des contextes authentiques. Accompagnés, par exemple, de beaucoup de conversations, de dramatisations, d'activités de résolution de problèmes en groupe, d'activités d'écoute, l'enseignant ou l'enseignante pourvoit au développement de la compréhension et de la production des élèves. Il a, par conséquent, des occasions de présenter le contenu notionnel en contexte, puisque les formes de langue sont présentées à l'élève au moment où il en a besoin pour communiquer.

Si le contexte communicatif manque, l'élève a tendance à mal interpréter le message et texte de l'enseignant par rapport à une activité spécifique. (Adair-Hauck, p. 541).

- **quand les situations d'apprentissage accordent une place à la diversité des styles d'apprentissage et des formes d'intelligence**

Les élèves apprennent et montrent leurs connaissances et leur compréhension d'un concept de façons différentes. Il faut donc constamment essayer de trouver de meilleures façons d'enseigner à chaque élève pour lui permettre de réaliser tout son potentiel et de réussir dans ses études. L'enseignant ou l'enseignante doit utiliser une variété d'approches pédagogiques pour aider ses élèves à utiliser tous leurs points forts : des représentations visuelles et physiques des concepts, l'acquisition de concept, des explications verbales à plusieurs niveaux, certaines données par des élèves, des manipulations de matériel précédant la présentation d'un concept, l'enseignement direct, etc.

- **quand il y a de nombreux et fréquents contacts avec le monde francophone et sa diversité linguistique et culturelle**

Les contacts avec le monde francophone permettent aux élèves d'utiliser et d'enrichir la langue cible dans des situations vivantes, pertinentes et variées. Les élèves sauront que le français est une langue vivante et qu'il y a vraiment des gens qui s'en servent pour communiquer tous les jours, tout comme ils se communiquent entre eux tous les jours en anglais.

- **quand les modalités d'évaluation reflètent et soutiennent ces principes d'apprentissage**

Au niveau élémentaire, le but de l'évaluation est avant tout d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage, de mettre en évidence les besoins et les intérêts individuels afin de guider la planification de l'enseignement. Les méthodes d'évaluation doivent souligner l'aspect développemental de l'apprentissage d'une langue, faire la distinction entre maîtrise de la langue et maîtrise du contenu et s'effectuent - tout comme l'enseignement - dans le cadre d'une communication authentique. L'évaluation a lieu quotidiennement, tout au long d'une unité et non uniquement en fin de chapitre ou d'unité. L'observation quotidienne au cours des activités d'apprentissage doit avoir une place importante dans l'évaluation.

Ajouts tirés de : 1996. Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde - immersion (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), p. viii.

Grandes orientations de l'apprentissage

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est donné trois grandes orientations pour l'apprentissage : **l'apprentissage tout au long de sa vie, le sens de soi, de ses racines et de sa communauté et une citoyenneté engagée**. Les grandes orientations de l'apprentissage représentent les caractéristiques et les savoir-être que l'on souhaite retrouver chez le finissant ou la finissante de 12e année de la province. Les descriptions suivantes montrent l'éventail de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles ou métacognitives) que l'élève acquerra tout au long de son cheminement scolaire.

L'élève est au cœur de ses apprentissages et en interaction avec le monde qui l'entoure.



L'apprentissage tout au long de sa vie

L'élève, engagé dans un processus d'apprentissage tout au long de sa vie, continue à explorer, à réfléchir et à se construire de nouveaux savoirs. Il démontre l'ouverture nécessaire pour découvrir et comprendre le monde qui l'entoure. Il est en mesure de s'engager dans des apprentissages, dans sa vie scolaire, sociale, communautaire et culturelle. Il vit des expériences variées qui enrichissent son appréciation de diverses visions du monde. Il fait preuve d'ouverture d'esprit et de volonté pour apprendre tout au long de la vie.

L'élève nourrit ainsi son ouverture à l'apprentissage continu tout au long de sa vie.

Le sens de soi, de ses racines et de sa communauté

L'élève perçoit positivement son identité personnelle. Il comprend la manière dont celle-ci se construit et ce, en interaction avec les autres et avec l'environnement naturel et construit. Il est en mesure de cultiver des relations positives. Il sait reconnaître les valeurs de diverses croyances, langues et habitudes de vie de toutes les cultures des citoyens et citoyennes de la province, entre autres celles des Premières Nations de la Saskatchewan : les Dakotas, les Lakotas, les Nakotas, les Anishinabés, les Nêhiyawaks, les Dénés et les Métis. L'élève acquiert ainsi une connaissance approfondie de lui-même, des autres et de l'influence de ses racines. Il renforce ainsi son sens de soi, de ses racines, de sa communauté et cela soutient son identité personnelle dans toutes ses dimensions.

L'élève apprend à se connaître en étant en relation avec les autres et avec différentes communautés. Sa contribution personnelle ainsi que celle des autres sont reconnues.

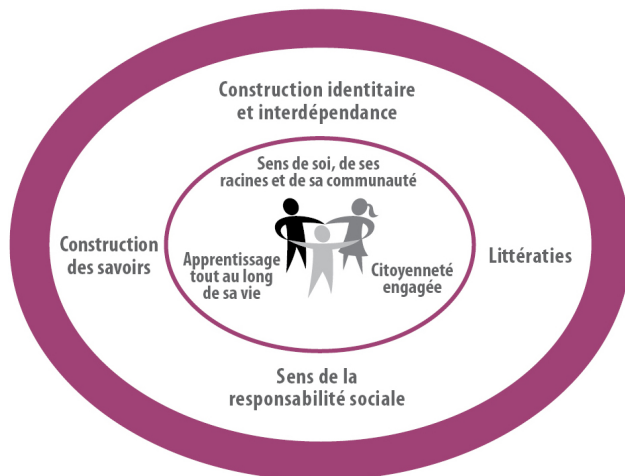
Une citoyenneté engagée

L'élève qui développe une citoyenneté engagée établit des liens avec sa communauté et s'informe de ce qui se passe dans son environnement naturel et construit. Il reconnaît ses droits et ses responsabilités. Il accorde aussi une importance à l'action individuelle et collective en lien avec la vie et les enjeux de sa communauté. Il prend des décisions réfléchies à l'égard de sa vie, de sa carrière et de son rôle de consommateur en tenant compte de l'interdépendance des environnements physiques, économiques et sociaux. Il reconnaît et respecte les droits de tous et de chacun, entre autres ceux énoncés dans la Charte canadienne des droits et libertés et dans les Traités. Cela lui permet de vivre en harmonie avec les autres dans des milieux multiculturels en prônant des valeurs telles que l'honnêteté, l'intégrité et d'autres qualités propres aux citoyennes et citoyens engagés.

L'élève respecte l'interdépendance des environnements physiques et sociaux.

Compétences transdisciplinaires

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi quatre compétences transdisciplinaires : **la construction des savoirs, la construction identitaire et l'interdépendance, l'acquisition des littératies** et **l'acquisition du sens de la responsabilité sociale**. Ces compétences ont pour but d'appuyer l'apprentissage de l'élève.



La construction des savoirs

L'élève qui construit ses savoirs se questionne, explore, fait des hypothèses et modifie ses représentations. Il fait des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles informations afin de transformer ce qu'il sait et de créer de nouveaux savoirs. Il se construit ainsi une compréhension du monde qui l'entoure.

L'élève qui construit ses savoirs est engagé cognitivement et affectivement dans son apprentissage.

La construction identitaire et l'interdépendance

L'élève construit son identité en interaction avec les autres, le monde qui l'entoure et ses diverses expériences de vie. Il peut soutenir l'interdépendance qui existe dans son environnement naturel et construit par le développement d'une conscience de soi et de l'autre, d'habiletés à vivre en harmonie avec les autres et de la capacité de prendre des décisions responsables. Il peut ainsi favoriser la réflexion et la croissance personnelles, la prise en compte des autres et la capacité de contribuer au développement durable de la communauté.

L'élève qui développe son identité sait qui il est et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir. (ACELF)

L'acquisition du sens de la responsabilité sociale

L'élève qui acquiert le sens de la responsabilité sociale peut contribuer de façon positive à son environnement physique, social et culturel. Il a conscience des dons et des défis propres à chaque personne et à chaque communauté. Il peut aussi collaborer avec les autres à la création d'un espace éthique qui favorise le dialogue à l'égard de préoccupations mutuelles et à la réalisation de buts communs.

L'élève apporte son aide ou son soutien de manière à respecter la dignité et les capacités des personnes concernées.

L'acquisition des littératies

L'élève qui acquiert diverses littératies a de nombreux moyens d'interpréter le monde, d'en exprimer sa compréhension et de communiquer avec les autres. Il possède des habiletés, des stratégies, des conventions et des modalités propres à toutes sortes de **disciplines** qui lui permettent une participation active à une variété de situations de vie. Il utilise ainsi ses compétences pour contribuer à la vitalité d'un monde en constante évolution.

Les littératies renvoient à l'ensemble des habiletés que possède l'élève à écrire, à lire, à calculer, à traiter l'information, à observer et interpréter le monde et à interagir dans une variété de situations.

Mesure et évaluation

La mesure est un processus de collecte de données qui fournit des informations sur l'apprentissage de l'élève. Ce processus comprend entre autres la réflexion, la rétroaction et les occasions d'amélioration avant le jugement. C'est ce jugement qui représente l'évaluation des apprentissages de l'élève.

La mesure indique ce que l'élève sait, ce qu'il sait faire et ce qu'il sait être.

Il existe trois buts de la mesure et de l'évaluation : l'évaluation **pour l'apprentissage** qui vise à accroître les acquis, l'évaluation **en tant qu'apprentissage** qui permet de favoriser la participation active de l'élève à son apprentissage et enfin, l'évaluation **de l'apprentissage** qui cherche à porter un jugement sur les apprentissages critiques et le développement des compétences.

L'évaluation indique le niveau de progression de l'élève vers les apprentissages critiques et le développement des compétences.

Mesure		Évaluation
Évaluation formative continue dans la salle de classe		Évaluation sommative à des étapes cruciales
Évaluation pour l'apprentissage	Évaluation en tant qu'apprentissage	Évaluation de l'apprentissage
• rétroaction par l'enseignant, réflexion de l'élève et rétroaction des pairs • appréciation fondée sur les apprentissages critiques et le développement des compétences du programme d'études, traduisant la réalisation d'une tâche d'apprentissage précise • révision du plan d'enseignement en tenant compte des données recueillies	• auto-évaluation • informations données à l'élève sur son rendement l'incitant à réfléchir aux moyens à prendre pour améliorer son apprentissage • critères établis par l'élève à partir de ses apprentissages et de ses objectifs d'apprentissage personnels • adaptations faites par l'élève à son processus d'apprentissage en fonction des informations reçues	• évaluation par l'enseignant fondée sur des critères établis et axés sur les apprentissages critiques et les compétences • jugement du rendement de l'élève par rapport aux compétences et sa progression selon les apprentissages critiques • transmission du rendement de l'élève aux parents ou aux tuteurs, au personnel de l'école et des conseils/commissions scolaires

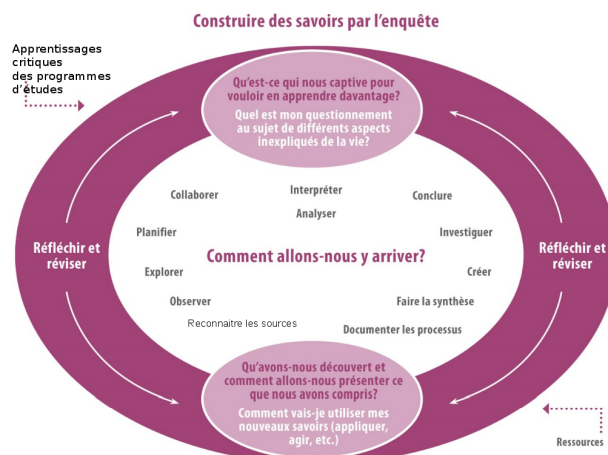
Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*.

Apprentissage par enquête

L'apprentissage par enquête est une approche philosophique de l'enseignement-apprentissage de la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être favorisant une compréhension approfondie du monde. Cette approche est ancrée dans la recherche et dans les modèles constructivistes. Elle permet à l'enseignant ou l'enseignante d'aborder des concepts et du contenu à partir du vécu, des intérêts et de la curiosité des élèves pour donner du sens au monde qui les entoure. Elle facilite l'engagement actif dans un cheminement personnel, collaboratif et collectif tout en développant le sens de la responsabilité et l'autonomie. Elle offre à l'élève des occasions :

- de développer des compétences tout au long de sa vie;
- d'aborder des problèmes complexes sans solution prédéterminée;
- de remettre en question des connaissances;
- d'expérimenter différentes manières de chercher une solution;
- d'approfondir son questionnement sur le monde qui l'entoure.

Dans l'apprentissage par enquête, l'élève vit un va-et-vient entre ses découvertes, ses perceptions et la construction d'un nouveau savoir. L'élève a ainsi le temps de réfléchir sur ce qui a été fait et sur la façon dont il l'a fait, ainsi que sur la façon dont cela lui serait utile dans d'autres situations d'apprentissage et dans la vie courante.



Construire des savoirs par l'enquête

La construction des savoirs par enquête est un processus d'exploration et d'investigation qui structure l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Il permet à l'élève de participer activement à l'élaboration et l'exploitation des questions captivantes. Ainsi, l'élève garde sous différentes formes des traces de sa réflexion, de son questionnement, de ses réponses et des différentes perspectives. Cela peut devenir une source d'évaluation des apprentissages et du processus lui-même. Cette documentation favorise un regard en profondeur de ce que l'élève sait, comprend et peut faire.

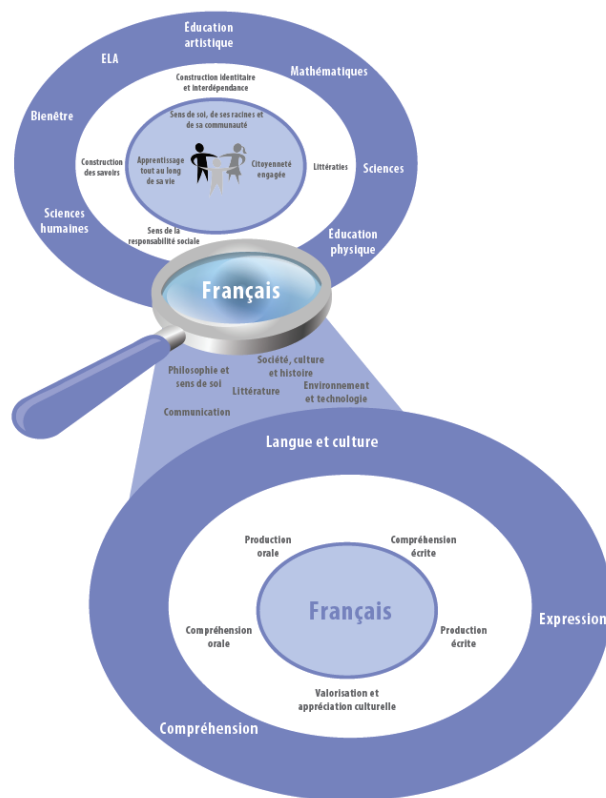
Ce processus comprend différentes phases non linéaires telles que planifier, recueillir, traiter, créer, partager et évaluer, avec des points de départ et d'arrivée variables. La réflexion métacognitive soutient ce processus. Des questions captivantes sur des sujets, problèmes ou défis se rapportant aux concepts et au contenu à l'étude déclenchent le processus d'enquête.

Une question captivante :

- s'inspire du vécu, des intérêts et de la curiosité de l'élève;
- provoque l'investigation pertinente des idées importantes et du contexte principal;
- suscite une discussion animée et réfléchie, un engagement soutenu, une compréhension nouvelle et l'émergence d'autres questions;
- oblige à l'examen de différentes perspectives, à un regard critique sur les faits, à un appui des idées et une justification des réponses;
- incite à un retour constant et indispensable sur les idées maitresses, les hypothèses et les apprentissages antérieurs;
- favorise l'établissement de liens entre les nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'expérience personnelle, l'accès à l'information par la mémoire et le transfert à d'autres contextes et disciplines.

Le français en immersion : 3e année

Dans un programme de français, les élèves doivent développer des compétences langagières et culturelles afin de pouvoir atteindre les résultats d'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires et participer pleinement à toutes les activités et expériences qui se présentent, et à l'école et à l'extérieur du contexte scolaire. En s'appropriant d'abord les éléments de la langue à l'oral, surtout en ce qui a trait au vocabulaire, les élèves peuvent aborder en toute confiance le monde de l'écrit, car les mots qu'ils rencontrent dans leurs lectures sont porteurs de sens. Ils auront également acquis les mots et les structures de phrases de base pour s'exprimer à l'écrit.



Finalité et buts du français en immersion

Le programme d'études de français en immersion de la 3e à la 12e année vise à développer, chez tous les élèves, la capacité de comprendre et d'utiliser la langue française comme outil de communication et comme véhicule de la pensée, dans les diverses situations qui se présentent dans leur vie quotidienne.

Les buts sont des énoncés généraux qui s'appliquent, et qui demeureront les mêmes, de la troisième à la douzième année. Ils reflètent les attentes du programme d'études envers les élèves par rapport aux connaissances.

Le programme d'études de français en immersion de la 3e à la 12e année comprend les buts suivants :

Langue et culture L'élève valorisera l'apprentissage du français comme outil de développement personnel, intellectuel et social en développant une attitude positive envers la langue française et les cultures, y compris les cultures francophones, métisses et des Premières Nations.

Compréhension L'élève comprendra des messages oraux et des textes écrits dans une variété de situations pour satisfaire un besoin d'information, d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, par le biais de la planification et de la gestion de l'écoute, du visionnement et de la lecture avant, pendant et après.

Expression L'élève produira clairement et correctement des messages oraux et des textes écrits pour transmettre de l'information et pour exprimer des idées et des sentiments, par le biais de la planification et de la gestion de sa production orale et écrite avant, pendant et après.

Domaines d'apprentissage langagiers

Un programme efficace de français en immersion fait appel aux domaines d'apprentissage langagiers. Les programmes d'études pour le français en immersion de la 3e à la 12e année comprennent 5 domaines d'apprentissage langagiers :

1. Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle
2. Compréhension orale
3. Compréhension écrite
4. Production orale
5. Production écrite

Ces domaines soutiennent les buts de ce programme d'études et sont reflétés dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs.

Intégration des domaines langagiers

Quoique traités séparément pour fin d'organisation dans le tableau des résultats d'apprentissage et des indicateurs de réalisation, les cinq domaines sont intimement liés et doivent être intégrés. Le succès des domaines de compréhension orale, production orale, compréhension écrite, et production écrite dépend des acquis du domaine de la valorisation de l'apprentissage du français et l'appréciation culturelle.

De plus, ces domaines langagiers sont interdépendants, ayant une influence les uns sur les autres : les élèves ont généralement besoin de discuter, de lire ou de visionner avant d'écrire sur un sujet et de parler de leurs expériences avant de lire ou de discuter de ce qu'ils viennent de lire. Par ailleurs, ils améliorent leurs compétences en français parlé et écrit en lisant. L'étendue de leur vocabulaire oral facilite leur compréhension en lecture.

Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle

Il est important que l'élève valorise son apprentissage du français comme outil de développement personnel (confiance, ouverture sur le monde), intellectuel (moyen d'accès aux autres disciplines scolaires et à plus d'information et moyen de pouvoir résoudre des problèmes) et de développement social (respect des différences, esprit critique face aux préjugés et stéréotypes). Il va de soi que le contexte, les situations et les activités d'apprentissage mis en place par l'enseignant ou l'enseignante jouent un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise cette valorisation de l'apprentissage du français.

Le lien entre culture et langue est si étroit que dans bien des circonstances, on ne peut communiquer efficacement avec un peuple sans avoir quelques connaissances relatives à sa culture. L'intégration d'une composante culturelle (façons de vivre et de penser, croyances, histoire, géographie, arts, loisirs, manières de se comporter) au programme de français en immersion a pour but de souligner ce lien et non de faire adopter la culture francophone aux élèves d'immersion. Cette intégration facilite la compréhension de la langue seconde et rend plus efficace la communication avec des francophones du Canada et d'ailleurs.

Intégrer la culture à l'enseignement de la langue doit se faire de façon naturelle et en fonction des contextes abordés et des situations. Les résultats d'apprentissage correspondant à la culture complètent ceux reliés à la valorisation de l'apprentissage du français et à la connaissance de la langue française, plutôt qu'ils ne s'y ajoutent.

Compréhension orale

La compréhension orale est fondamentale dans l'acquisition de la langue cible, comme dans celle de la langue première. La compréhension précède l'expression. Il faut donc, en troisième année, privilégier toujours l'oral en même temps que les élèves développent leurs capacités en lecture et en écriture.

L'enseignant ou l'enseignante en immersion communique toujours en français et fait un effort conscient pour s'assurer d'être bien compris de l'enfant. Il est encore nécessaire de fournir des messages compréhensibles, riches et variés, indispensables à l'apprentissage de l'élève. Pour que ces messages soient compréhensibles, l'enseignant ou l'enseignante doit l'adapter au niveau des compétences de l'élève, par exemple, en répétant certains mots importants, en clarifiant, en donnant des exemples, etc. Il est important aussi d'employer des moyens visuels et toutes sortes de moyens non verbaux, tels que les gestes et les expressions faciales. (Mandin et Desrochers, 1998)

Dès le début de la scolarité, la compréhension et la production orale s'intègrent généralement à des activités riches, abondantes et variées qui se situent dans des contextes d'apprentissage intéressant les élèves et qui empruntent toutes sortes de formes, telles que les directives, les explications, les textes écrits, les chansons, etc.

La compréhension orale est un domaine dans lequel l'élève doit construire activement le sens d'un message ou d'un texte entendu. C'est en écoutant une mélodie rythmique, une comptine, un chant, une histoire ou une consigne que l'enfant développe son habileté d'écoute. L'enseignant ou l'enseignante attire l'attention de l'élève sur des indices visuels, tels que des illustrations et des objets. Il facilite également la compréhension en ayant recours au contexte, aux gestes, aux expressions du visage, aux mimiques, ou en jouant sur les intonations.

Comprendre une langue, c'est saisir toutes ses richesses et ses nuances. C'est pourquoi l'écoute de documents authentiques tels que les messages réels communiqués dans l'école, les émissions de radio ou de télévision, les films, les pièces de théâtre, les centres d'écoute, etc., facilite l'acquisition et la compréhension de la langue seconde. L'écoute en situations authentiques permet à l'élève de se familiariser avec les sons de la langue seconde. Elle met l'élève en présence de locuteurs qui présentent des registres de langue variés. Elle permet de présenter à l'élève des messages plutôt que des phrases. Elle amène l'élève à s'appuyer sur les éléments tant linguistiques que non linguistiques, pour comprendre le message oral.

Production orale

L'élève qui apprend le français comme langue seconde passe par des phases d'acquisition progressive et continue d'un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes lui permettant de communiquer de façon authentique et signifiante avec des interlocuteurs de langue française.

Vu que la langue est le véhicule de la communication et l'outil d'apprentissage, il est important de fournir aux élèves un environnement stimulant et riche en langage qui comprend une variété de modèles de langue parlée. Les émissions de télévision, les spectacles, la lecture modélisée, les livres sonores et les chansons sont quelques exemples de ces modèles de langue parlée.

Au début de son apprentissage, l'élève peut sembler passif, mais c'est loin d'être le cas. Il se familiarise avec la langue, construit le sens de ce qu'il entend et a besoin de temps avant de se risquer à parler. Il faut donc pour favoriser le développement de l'habileté à s'exprimer, immerger l'élève dans un bain de langage créé par les paroles, les chansons, les comptines, le chœur parlé, les lectures à haute voix, les productions électroniques, les spectacles, le français de son milieu scolaire ou de sa communauté.

Pour amener l'élève à communiquer, il est essentiel de lui donner l'occasion de s'exprimer fréquemment dans des situations et dans une atmosphère non menaçante, de façon à ce qu'il ose prendre le risque de faire des erreurs. Il faut donc l'amener à comprendre, à produire et à négocier ses énoncés en fonction d'une intention de communication et dans des situations de communication ou des contextes appropriés et les plus authentiques que possible en salle de classe, à l'école ou à l'extérieur.

La production orale est un domaine dans lequel l'élève doit construire activement le sens de ses messages et textes. Il est en situation de construction de sens lorsqu'il interagit avec son entourage en situation d'écoute et de communication. Produire un message et un texte, donc, désigne la création d'énoncés oraux destinés à un ou plusieurs interlocuteurs. La production du message doit se faire en fonction d'une intention de communication en tenant compte de la situation de communication : explorer la langue, se divertir ou divertir les autres, s'informer, partager ses expériences, donner des directives, indiquer une démarche ou offrir des conseils.

L'élève, en plus de connaître et de produire un certain nombre de mots, doit aussi maîtriser et comprendre les règles qui régissent la combinaison des mots. Cette acquisition se fera à travers des situations de communication riches et variées lui permettant de construire les différentes fonctions de la langue à travers l'expérimentation.

Compréhension écrite

La compréhension écrite est, avant tout, construire le sens de ce qu'on lit.

L'enfant, même avant son arrivée à l'école, accumule des connaissances qui lui permettent de construire le sens du message écrit. C'est en écoutant des histoires lues par des personnes qui valorisent la lecture et qui communiquent le plaisir qu'elles retirent de cette activité que les enfants développent un intérêt pour la lecture. C'est pourquoi dans un programme de langue équilibré en immersion, dès le début de la scolarité, l'oral doit s'intégrer au visuel et à des activités qui mettent en scène le support de l'écrit. Il est impératif de **lire aux enfants, en français, tous les jours**. Ces lectures permettent aux élèves de se familiariser avec des sons et du vocabulaire français et d'accéder à des textes au-delà de leurs capacités. De plus, elles représentent un moyen très efficace de renforcer l'acquisition d'une langue seconde.

Les habiletés en lecture méritent une attention particulière dès le début de l'élémentaire et demeurent une priorité tout au long de la scolarité de l'élève.

Une solide compétence en lecture est essentielle au développement cognitif de l'élève et aux apprentissages dans tous les autres domaines d'étude obligatoires.

En lisant, l'élève s'approprie des connaissances et des stratégies qui lui sont utiles dans tous ses apprentissages. Il tire aussi profit de ses connaissances antérieures et de son vécu pour apprécier les idées des autres et former sa propre vision du monde. Dans un bon programme de lecture, on l'invite à s'engager dans le texte et à tirer des conclusions réfléchies.

Pour devenir un lecteur ou une lectrice efficace, l'élève a besoin de beaucoup d'occasions de lire une variété de textes, de questionner, de parler de ses lectures et en discuter, et d'écrire. En jouant un rôle actif dans son apprentissage, l'élève développe son vocabulaire et ses structures pour les réinvestir ensuite dans d'autres situations d'apprentissage.

Lire est une habileté qui se développe à l'élémentaire et qui se perfectionne tout au long de la vie d'une personne. Pour soutenir son progrès, il est important que l'enseignant ou l'enseignante estime à tout moment à quelle phase de compétence se trouve le jeune lecteur ou la jeune lectrice afin de planifier un enseignement qui convient.

Description des phases de la compétence en lecture des élèves en immersion en 3e année

Le lecteur ou la lectrice en phase de développement (en transition)

Cette phase de compétence correspond à l'enfant en deuxième année et peut continuer jusqu'en quatrième ou en cinquième année. L'élève :

- commence à se fixer consciemment des résultats d'apprentissage pour la lecture et a de moins en moins besoin de décoder;
- ne reconnaît pas nécessairement tous les mots rencontrés ;
- possède un répertoire étendu de mots qu'il peut reconnaître instantanément
- comprend de plus en plus le sens de l'histoire sans se référer aux illustrations pour saisir le sens;
- privilégie la lecture silencieuse;
- corrige ses méprises avec assurance et autonomie;
- commence à intégrer les entrées en lecture de façon naturelle et constante;
- est conscient ou consciente de l'intrigue, du contexte, de la chronologie et des personnages;
- peut faire une évaluation des livres, messages ou textes lus;
- lit des messages et textes informatifs et littéraires simples, à structure prévisible, et illustrés

Le lecteur ou la lectrice à l'aise (stratégie) Cette phase de compétence correspond à l'élève de la quatrième à la sixième année. L'élève :

- perfectionne son habileté à construire une représentation claire du texte, à gérer les obstacles qu'il rencontre dans sa lecture, à réagir au texte et à utiliser à diverses fins les informations que contient ce dernier;
- choisit des lectures à faire seul, par intérêt, pour trouver de l'information ou parce que les textes ont été écrits par son auteur préféré;
- commence à prendre conscience des styles individuels des auteurs;
- a conscience de la raison d'être du document écrit ;
- peut lire et comprendre différents genres de textes;
- applique les entrées en lecture pour comprendre le message écrit;
- emploie automatiquement et de façon coordonnée une variété de stratégies (prédiction, confirmation, intégration, émission d'hypothèses, classification, déduction [tirer des conclusions], établissement de liens, usage des schémas) pour accéder aux indices de sens, de structure et aux indices visuels dans le texte;
- fait très peu de méprises;
- se corrige avec assurance et autonomie en s'appuyant sur les entrées en lecture, le cas échéant;
- coordonne toute une gamme de stratégies qui l'aide à construire le sens des textes;
- est capable de comprendre à différents niveaux (littéral, inférentiel, interprétatif, critique).

Son rythme de lecture s'ajuste automatiquement selon le type de lecture ou de texte. Ce lecteur ou cette lectrice lit avec aisance et fluidité.

Voir Annexe A : Entrées en lecture

Production écrite

La production écrite est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante. Ces deux processus doivent être enseignés en même temps. L'élève fait appel aussi à sa connaissance de l'oral pour aborder l'écrit.

La production écrite est un processus récursif, à plusieurs étapes : la génération d'idées, l'organisation de ces idées, la rédaction, la révision, la correction, la diffusion et la réflexion. Elle est une démarche par étapes composée de la préécriture, de l'écriture et de la postécriture.

On ne s'attend pas à ce que les élèves aient maîtrisé un certain nombre d'habiletés préalables ou qu'ils aient atteint un certain degré de maîtrise de la langue écrite pour leur offrir d'écrire. Ce programme d'études recommande de faire écrire les élèves tous les jours, partant du principe que c'est en écrivant que l'on apprend à écrire. Ainsi, la pratique quotidienne de l'écrit demande de la part de l'enseignant ou de l'enseignante d'accepter l'erreur comme faisant partie intégrante de l'apprentissage et exige des élèves qu'ils osent prendre des risques en s'exprimant par écrit.

Dans le contexte de l'immersion, l'enseignant ou l'enseignante vise à amener l'élève à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage. Il doit être conscient des principaux stades de développement de l'habileté à orthographier, pour analyser où se trouvent ses élèves, et mieux guider leur apprentissage.

Cette émergence de l'écriture se manifeste graduellement et en différents stades allant du gribouillis pour arriver à une utilisation du code et des conventions de la langue.

- **Le stade phonétique** : L'orthographe n'est pas correcte, mais correspond de près à la prononciation des mots.
- **Le stade de transition** : L'élève commence à appliquer une variété de stratégies pour orthographier des mots inconnus.
- **Le stade de l'orthographe conventionnelle** : L'enfant a une compréhension des notions d'orthographe et applique les règles de base.

Les contextes d'apprentissage

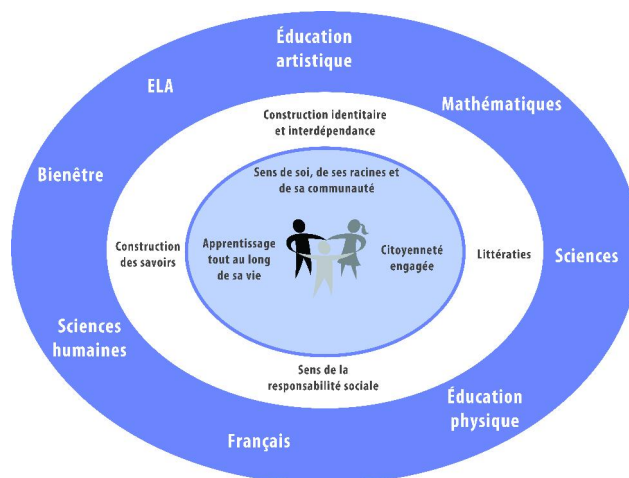
Pour apprendre à manier la langue française, il faut avoir quelque chose à dire et une raison pour l'apprendre. En immersion, il faut fournir aux élèves des contextes et des besoins réels pour apprendre la langue. L'élève qui apprend le français en contexte devient responsable de son apprentissage, y est engagé et trouve l'apprentissage agréable. L'élève peut faire des liens avec son vécu, entre les disciplines, entre lui-même et la communauté et entre ce qu'il a appris et ce qu'il aimerait apprendre. Plus l'élève fera l'expérience de liens variés et forts, plus son apprentissage sera approfondi. Plusieurs possibilités permettent d'utiliser les autres domaines d'étude obligatoires comme contexte pour apprendre le français. Ces liens donnent l'occasion à l'élève de transférer ses connaissances d'un contexte à l'autre. Le contexte présente des situations authentiques, une intention et un besoin de communication réels et des expériences significatives.

*Toute pensée est contextualisée!
Donc l'élève qui vit un
apprentissage et une évaluation
contextualisés développe une
compréhension approfondie, peut
faire le transfert de ses
connaissances et a un ancrage
pour une étude interdisciplinaire.*

Le français et les autres disciplines scolaires

Le contexte fournit une signification, une pertinence et une utilité à l'apprentissage. L'élève qui apprend une langue en contexte devient responsable de son apprentissage et engagé dans celui-ci. Il peut faire des liens avec son vécu et trouver l'apprentissage plus signifiant.

*En immersion, il faut enseigner le
français comme une langue
seconde dans toutes les
disciplines. (Netten, 1994, p. 23)*



Les contextes pour le français et les genres de textes

Le programme de français en immersion est conçu en sorte que les élèves développeront leurs habiletés langagières et leur vision culturelle par le biais de nombreuses occasions variées en communication orale et écrite.

Le contenu du programme du français en immersion est organisé selon une approche d'apprentissage par enquête. Cette approche fournit un contexte authentique pour l'apprentissage du français. Les activités sont donc intégrées et centrées sur le sens et non pas fragmentées et dépourvues de sens. Les élèves peuvent voir les liens dans leur apprentissage et appliquer les compétences langagières, habiletés de travail et valeurs à de nouvelles situations.

Les larges contextes suivants fournissent un cadre pour l'apprentissage de la langue, et permettent l'exploration des idées ayant une valeur durable au-delà de l'expérience scolaire.

- Philosophie et sens de soi : Les élèves explorent leur identité et leur concept de soi.
- Société, culture et histoire : Les élèves étudient les relations avec autrui et leur communauté, la culture, et l'histoire.
- Littérature : Les élèves découvrent divers genres littéraires et une variété d'auteurs.
- Communication : Les élèves examinent des méthodes, formes et questions portant sur la langue, la communication et les médias.
- Environnement et technologie : Les élèves explorent le monde naturel et construit ainsi que des sujets environnementaux et technologiques.

Chacun de ces contextes est obligatoire au cours de chaque année scolaire. Chaque programme de français en immersion comprend un tableau de contextes. Ce tableau inclut des recommandations de grandes idées et des suggestions de questions captivantes possibles pour exploiter chaque contexte. Ces contextes peuvent être explorés simultanément, et se prêtent à l'intégration des matières.

Voir Annexe B : Types de textes et messages

Voir Annexe D : Continuum des contextes et thèmes 3-5

Tableau de contextes pour le français et les genres de textes

Français (3e année)		
Contextes obligatoires	Grandes idées recommandées et questions captivantes	Types de messages et de textes possibles
Philosophie et sens de soi	Les émotions D'où viennent les émotions? De quoi les émotions ont-elles l'air – aspect visuel, sonore, olfactif? Pourquoi est-il nécessaire de faire attention à nos émotions dans certaines situations? C'est quoi le bonheur? La tristesse? Comment nos émotions affectent-elles nos comportements, nos relations, notre façon de voir le monde?	• Texte informatif (de description, d'énumération) • Chanson, poème • Texte d'opinion • Journal intime • Dessin ou représentation
Société, culture et histoire	Ce qu'on fait pour célébrer Qu'est-ce qu'on fait pour célébrer? Pourquoi les fêtes et célébrations sont-elles importantes pour les gens? • Francophones (Le Poisson d'avril, Le Premier mai (Fête du muguet en France), La Sainte-Catherine (25 novembre)) • Autochtones (Les pow-wows) • Autres (La Saint-Patrick)	• Chanson, poème, comptine • Sondage • Texte informatif (de description, d'énumération, de cause et effet) • Sondage
	La vie dans le bon vieux temps Comment était la vie « dans le bon vieux temps » comparée à celle d'aujourd'hui? Comment la vie était-elle il y a 100 ans? Quelles sortes d'avantages et de désavantages y avait-il dans cette vie? De quoi est-ce que l'école et l'horaire typique d'un élève avaient l'air dans le temps de vos arrière-grands-parents? Pour visiter une vieille école ou un lieu historique, quelles sortes de préparatifs avons-nous besoin de faire?	• Texte informatif (de description, de comparaison) • Chanson, poème • Représentation • Résumé • Journal de voyage/de bord • Biographie/autobiographie (schéma) • Bande dessinée • Paragraphe • Horaire/plan d'activités (projet touristique – excursion/visite)
Littérature	Les romans Pourquoi les romans sont-ils écrits en chapitres? Pourquoi les premiers romans que je lis ont-ils des illustrations? Quelles sont les différences et les similitudes entre les albums illustrés et les romans? Qu'est-ce qu'on peut apprendre du roman en étudiant l'auteur? Pourquoi les personnages agissent d'une certaine façon?	• Roman illustré (Premier roman) : • Étude d'auteur • Texte d'opinion • Contes
	La poésie	

	Comment la poésie diffère-t-elle des autres types de textes? Comment des poèmes et chansons m'aident-ils encore à comprendre de plus en plus de choses variées que je lis en français?	• Chanson, poème, comptines
Communication	La recherche Où trouver de la bonne information? Qu'est-ce qu'on trouve dans un centre de ressources? Comment est-ce qu'un centre de ressources est organisé? Comment cette organisation nous aide avec nos recherches ou nos enquêtes? C'est quoi l'origine des centres de ressources? Qu'est-ce qu'ils font les gens qui travaillent dans un centre de ressources? Est-ce qu'il y a un avantage à faire certaines recherches dans un centre de ressources et non pas à utiliser un moteur de recherche à l'ordinateur?	• Texte de recherche illustré • Texte d'opinion • Texte informatif (d'explication) • Résumé/ Compte rendu • Affiche • Reportage • Schéma narratif • Narration • Tableau de classification • Critique • Journal intime • Manuel • Biographie (comparaison du format et des conventions des bios entre le français et l'anglais) • Lexique (ouvrage de référence) • Interview
	La musique Qu'est-ce que je connais de la musique? Quel est le rôle du chef d'orchestre? Pourquoi certaines personnes aiment-elles la musique et jouent d'instruments, et d'autres pas du tout? De quoi avez-vous besoin pour fabriquer un instrument de votre choix? D'où vient l'instrument qui vous intéresse? Pourquoi le violon joue-t-il un rôle si important pour les Métis? C'est quoi l'origine des compétitions de violon très renommées chez les Métis?	• Texte informatif (système de classification, affiche pour un spectacle, de description, d'énumération - Mode d'emploi) • Texte de caractère ludique • Article de journal • Fabrication et présentation d'un instrument • Représentation (physique ou avec appui visuel) • Chanson, poème
Environnement et technologie	Les plantes Les plantes, sont-elles là simplement pour embellir nos maisons et nos jardins? Quel rôle est-ce que les plantes jouent dans votre vie? C'est quoi l'importance de la Toile de la vie des Premières Nations et des Métis? Qu'est-ce que tout le monde peut apprendre de cette toile? Quels sont les divers usages des plantes? Quel rôle jouent les herbes sacrées dans la vie des Premières Nations et des Métis? Y a-t-il d'autres cultures qui en ont?	• Consignes (étapes d'une petite recherche) • Représentation • Texte informatif (de description, de comparaison, de cause et effet) • Sondage et graphique • Chanson, poème

Comment utiliser ce programme d'études

Les **résultats d'apprentissage** décrivent ce que l'élève est censé savoir et pouvoir faire à la fin de l'année peu importe le niveau scolaire et le domaine d'études de l'élève. À ce titre, tous les résultats d'apprentissage doivent être atteints. Les résultats d'apprentissage orientent les activités de mesure et d'évaluation, de même que la planification du programme, des unités et des leçons.

Entre autres caractéristiques, les résultats d'apprentissage :

- sont centrés sur ce que l'élève apprend plutôt que sur ce que l'enseignant ou l'enseignante enseigne;
- précisent les habiletés et les capacités, les connaissances et la compréhension, ainsi que les attitudes que l'élève est censé avoir acquises;
- sont observables, mesurables et réalisables;
- sont rédigés avec des verbes d'action et dans une langue professionnelle claire (le vocabulaire du domaine de l'éducation et de la matière en question);
- sont élaborés afin d'être atteints en contexte de manière à ce que l'apprentissage soit significatif et qu'il y ait un lien entre les matières;
- sont formulés en fonction de l'année et de la matière;
- sont soutenus par des indicateurs de réalisation qui reflètent la portée et la profondeur des attentes;
- tiennent compte de l'évolution de l'apprentissage et ont un lien avec la matière présentée dans les autres années lorsque cela est pertinent.

Les **indicateurs de réalisation** représentent ce que l'élève doit savoir ou pouvoir faire pour atteindre un résultat d'apprentissage donné. Au moment de planifier leur cours, les enseignants doivent bien connaître l'ensemble des indicateurs de réalisation en cause, de manière à comprendre le résultat d'apprentissage dans toute sa portée et dans toute sa profondeur. Forts de cette compréhension, les enseignants peuvent élaborer leurs propres indicateurs adaptés aux intérêts, aux expériences et aux apprentissages passés de leurs élèves. Ces indicateurs de leur cru ne doivent cependant pas déroger du but visé par le résultat d'apprentissage.

Les résultats d'apprentissage décrivent les connaissances, habiletés et notions que les élèves doivent posséder à la fin de chaque niveau scolaire.

Les indicateurs de réalisation représentent ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire s'ils ont atteint le résultat d'apprentissage.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Légende

Code des résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation		Abréviation des domaines langagiers	
3VC.1(a)			
3	Niveau scolaire	[VC]	Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle
VC	Éducation physique	[CO]	Compréhension orale
1	Résultat d'apprentissage	[CÉ]	Compréhension écrite
(a)	Indicateur de réalisation	[PO]	Production orale
		[PÉ]	Production écrite

Termes utilisés dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réalisation à des fins particulières

y compris	Indique ce qui est obligatoire et ce qui devra être évalué même si d'autres apprentissages peuvent être abordés
tel que; telle que tels que; telles que	présente des suggestions de contenu sans exclure d'autres possibilités
p. ex.	présente des exemples précis touchant un concept ou une stratégie
emploie	indique que l'élève a déjà exploré un concept ou une convention, et qu'il ou elle est maintenant en train d'appliquer ses connaissances
approfondit ses connaissances	indique que l'élève continue à faire attention à un concept ou une convention, afin de l'employer correctement. On ne s'attend pas à ce que l'élève de 3 ^e année maîtrise ces éléments.
explore	indique que l'élève commence à explorer un concept ou une convention. On ne s'attend pas à ce que l'emploi de ces concepts soit évalué.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation (suite)

Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle

L'élève devra :

3.VC.1 Contribuer à son développement langagier en choisissant des activités et des ressources, humaines ou matérielles, en français.

L'élève :

- a. Compose un vire-langue simple mettant en vedette une lettre de l'alphabet ou un nombre.
- b. Consulte les sources d'information françaises (dictionnaires, textes informatifs dans le centre de ressources, francophones ou adultes de la communauté, sites Web) pour se renseigner sur une question captivante selon le contexte obligatoire choisi.
- c. Propose de monter un spectacle tel que des marionnettes pour présenter aux autres classes, aux parents/tuteurs, p. ex. un spectacle à propos d'une célébration, la vie d'un élève il y a 100 ans, un premier roman préféré.
- d. Raconte des événements quotidiens à un ami ou à l'enseignant.
- e. Parle en français à l'enseignant et à ses camarades de classe.

L'élève devra :

3.VC.2 Prendre conscience de son appréciation :

- *des courts romans d'expression française présentés oralement;*
- *des textes de littérature jeunesse d'expression française, en situation de lecture personnelle.*

L'élève :

- a. Réagit à la proposition d'une activité de lecture personnelle.
- b. Choisit des livres à lire en français.
- c. S'informe sur les choix de livres de littérature jeunesse pour se préparer à la période de lecture personnelle.
- d. Profite des occasions qui lui sont offertes pour présenter les livres qu'il a lus.
- e. Indique et explique son personnage préféré.
- f. Recommande un texte d'expression français à une amie.
- g. Identifie des auteurs, des illustrateurs et des personnages des textes d'expression française.

L'élève devra :

3.VC.3 Démontrer une sensibilité aux cultures dans son pays et ailleurs, y compris une variété des cultures francophones.

L'élève :

- a. Identifie divers éléments de la langue et de la culture française à l'école ou dans la communauté.
- b. Réfléchit à la signification des ressemblances et des différences entre les cultures francophones, p. ex. dans un journal.
- c. Propose des sujets de recherche pour explorer des cultures francophones, métisses ou des Premières Nations avec l'aide de l'enseignant, p. ex. les célébrations, la musique, les plantes traditionnelles et médicinales.
- d. Participe à des activités et expériences qui reflètent des éléments contemporains et traditionnels de la langue et de la culture françaises, métisses ou des Premières Nations.
- e. Identifie des ressemblances de modes de vie, d'expériences, de valeurs et de référents culturels entre sa culture et une autre culture telles que les célébrations, la musique, les histoires traditionnelles.
- f. Présente la description d'une célébration observée par une culture autre que la sienne.

Compréhension orale

L'élève devra :

3.CO.1 Dégager le sens global dans diverses communications orales, illustrées ou non, y compris :

- *un court poème pour enfants;*
- *un discours informatif;*
- *un épisode d'un court roman jeunesse.*

L'élève :

- a. Résume le contexte qui se dégage d'un poème.
- b. Raconte dans ses propres mots le message principal dans un poème donné.
- c. Choisit et illustre une partie d'un poème.
- d. Suit les consignes pour, par exemple, effectuer une tâche ou un mouvement, ou suivre les étapes d'une expérience simple en sciences.
- e. Note à l'aide d'un plan ou d'un schéma d'organisation l'information obtenue par un média électronique.
- f. Discute, en équipe ou avec toute la classe, des informations relevées lors de l'écoute, y compris le contenu d'un problème contextualisé en mathématiques.
- g. Identifie et explique à l'oral diverses structures de textes informatifs, p. ex. les relations de cause à effet, le ou les problèmes et la ou les solutions.
- h. Identifie le sujet et raconte les divers aspects traités tels qu'étapes pour faire faire quelque chose, principaux moments d'un événement ou d'une histoire, problème contextualisé en mathématiques.
- i. Représente les nombres d'un problème contextualisé en mathématiques écouté en classe à l'aide de matériel concret ou de dessins et les note sous forme d'expression numérique.
- j. Résume les grandes lignes d'un épisode, y compris les lieux, les personnages, les difficultés rencontrées, les moyens pris pour résoudre un problème et la fin de l'histoire ou de l'aventure.
- k. Déduit par inférence, p. ex., tirer la morale de l'histoire et expliquer les actions de certains personnages.

L'élève devra :

3.CO.2 Utiliser divers moyens avant, pendant et après pour orienter son écoute et soutenir sa compréhension d'un message, y compris :

- ***se préparer à l'écoute;***
- ***démontrer une écoute attentive;***
- ***faire des prédictions;***
- ***utiliser divers indices tel que le langage non verbale et les indices visuels et sonores;***
- ***établir des liens entre l'information contenue dans un message et ses connaissances antérieures;***
- ***réagir au message en faisant part de ses sentiments, de ses questions ou de ses opinions.***

L'élève :

- a. Explique l'importance de bien se préparer pour réaliser son projet d'écoute.
- b. Précise, lors d'une discussion ou d'un remue-méninges, l'importance de faire appel à son vécu et à ses connaissances antérieures avant et pendant l'activité d'écoute dans toutes les disciplines.
- c. Raconte ce qu'elle sait déjà sur le sujet ou sur le message et texte qu'elle va écouter, p. ex. son style de musique préféré, une célébration en famille, la vie il y a 100 ans.
- d. Adopte une position d'écoute et accorde attention soutenue à celle qui parle.
- e. Se fait des images mentales, visualise et représente l'information transmise à partir des mots-clés, des indices non-verbaux et de ses connaissances antérieures :
 - écrit les idées clés;
 - regroupe les idées qui vont ensemble;
 - représente ces idées par un dessin;
 - ferme les yeux;
 - visualise le dessin.
- f. Discute de ce qu'elle a visualisé et représenté, en groupe ou avec toute la classe : quels mots ou indices ont provoqué ces images mentales.
- g. Paraphrase les idées entendues.
- h. Fait des liens entre les observations et ses connaissances ou son vécu.
- i. Note le contenu qu'elle veut vérifier.
- j. Réagit, à l'oral ou à l'écrit, au message en posant des questions sur ce qu'elle a entendu, en disant qu'elle est d'accord ou pas, ou en expliquant quels sentiments le message a provoqués.
- k. Se rend compte de sa réaction face à une histoire ou un message et texte donné, p. ex. l'aime ou ne l'aime pas, surprise, tristesse.
- l. Trouve les raisons de sa réaction à partir de ses expériences personnelles ou de ses connaissances antérieures.
- m. Décrit ce qui a aidé sa compréhension, p. ex. la diction, les pauses, l'expression du visage, les gestes.

Compréhension écrite

L'élève devra :

3.CÉ.1 Dégager le contenu de divers textes :

- *le message dans une communication écrite illustrée de cause à effet, de problèmes-solutions et d'énumération;*
- *les éléments dans une histoire illustrée permettant de répondre aux questions suivantes : Qui? Où? Quand? Quoi? Comment? Pourquoi?;*
- *le sens global d'un court texte simple sans illustrations.*

L'élève :

- a. Compare deux sources d'information pour décoder et retenir le sens (avec l'aide de l'enseignant).
- b. Identifie le sujet et énumère les divers aspects traités (étapes de $\dot{\iota}$, principaux moments d'un évènement).
- c. Identifie à l'oral et explique le ou les problèmes et la ou les solutions.
- d. Repère les informations nécessaires pour résoudre un problème contextualisé en mathématiques.
- e. Classifie en catégories les éléments retrouvés dans un texte.
- f. Reconstitue le contenu d'une histoire en faisant une ligne du temps des évènements, une affiche avec une démarche à suivre, une maquette, une dramatisation, une saynète, une chanson, un diagramme à bandes.
- g. Repère les principaux personnages, le lieu, l'époque et l'évènement qui déclenche l'action à l'aide d'un schéma narratif qu'on lui fournit.
- h. Indique le début-le milieu-la fin, p. ex. sur une ligne du temps, en racontant l'histoire dans ses propres mots, en faisant une bande dessinée des principaux évènements.

L'élève devra :

3.CÉ.2 Utiliser divers moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après, avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, pour :

- **se préparer à la période de lecture silencieuse personnelle;**
- **sélectionner un texte;**
- **comprendre un message ou un texte :**
 - **faire des prédictions;**
 - **établir des liens entre les éléments du texte et son expérience;**
 - **consulter des ouvrages de référence;**
 - **appliquer ses connaissances des conventions linguistiques;**
- **réagir à un texte à caractère narratif ou poétique / ludique en faisant part de ses goûts et de ses opinions personnelles;**
- **réfléchir sur son processus de lecture.**

L'élève :

- a. Choisit un livre, trouve un coin pour lire, etc. pour la durée de la période de lecture.
- b. Survole une ou quelques pages du texte pour déterminer si la ressource convient ou non à ses besoins et à ses habiletés, p. ex. niveau de vocabulaire, contenu.
- c. Varie ses choix de genres de textes.
- d. Adopte une attitude et un comportement qui respecte les autres lecteurs (ne se promène pas, reste silencieux).
- e. Fait appel à ses connaissances sur le sujet pour anticiper le contenu.
- f. Utilise un outil tel qu'un tableau SVA avec l'aide de l'enseignante pour se familiariser avec le contenu qu'elle va lire et pour se donner une intention de lecture.
- g. Fait des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens fournis par l'enseignante, p. ex. liste de questions, schémas/grilles d'analyse, liste de mots-clés.
- h. Utilise des indices visuels, p. ex. illustrations, graphiques, tableaux, photos, titres, sous-titres, paragraphes.
- i. Clarifie sa compréhension en posant des questions.
- j. A recours à ses connaissances antérieures pour comprendre un mot :
 - se réfère au sens de la phrase;
 - repère les petits mots à l'intérieur d'un mot plus grand;
 - utilise la correspondance lettres-sons, la syllabation;
 - consulte un dictionnaire thématique ou un glossaire;
 - applique sa connaissance des mots nouveaux usuels en contexte.
- k. Utilise ses connaissances de l'ordre particulier qu'occupent les mots et de la fonction des mots dans la phrase, p. ex. description, action.
- l. Se souvient qu'un paragraphe regroupe des phrases correspondant à une même idée.
- m. Développe la fluidité et la compréhension en lecture :

- Emploie les éléments suivants pour lire avec fluidité et pour comprendre de nouveaux mots, ou pour reconnaître des mots appris à l'oral :
 - voyelle qui suit les consonnes c (ç), g, s;
 - groupes de consonnes : bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pl, pr, tr, vr, gn;
 - consonnes doubles : ll, mm, pp;
 - combinaisons voyelle et consonne : al, ab, il, is, or, ot, ur, ut;
 - sons :
 - ch, qu et ph + voyelle;
 - on, om, in, im, en, em, an, am, un;
 - ou, eu, ai, ei, au, eau;
 - ui;
 - syllabes inverses :
 - voyelle-consonne (VC) – il;
 - consonne-voyelle-consonne (CVC) – pour;
 - syllabes complexes :
 - consonne-consonne-voyelle (CCV) – bleu;
 - consonne-voyelle-voyelle (CVV) – nouer;
 - liaisons communs, p.ex. mon école, les amis;
 - distinction entre les noms propres et les noms communs par l'emploi de la majuscule;
 - relation entre les pronoms personnels usuels et les mots qu'ils remplacent;
 - majuscule marquant le début et le point marquant la fin, dans une phrase simple.
- Approfondit ses connaissances à partir des éléments suivants en vue de développer de plus en plus la fluidité et la compréhension en lecture :
 - sons :
 - ille, eil, eille, ail, aille;
 - euil, euille, ain, ein, oin, ien;
 - la forme des verbes à la 3e personne du singulier et du pluriel de l'imparfait de l'indicatif;
 - la forme régulière du féminin en e des noms et adjectifs.
- Explore les éléments suivants :
 - les liens entre l'information fournie par les déterminants et les noms auxquels ils se rapportent;
 - les différences orthographiques de la forme régulière du pluriel en « s » pour les noms et les adjectifs utilisés fréquemment à l'oral; l'infinitif du verbe après l'observation de sa forme aux temps simples de l'indicatif;
 - la situation de l'action dans le temps selon la terminaison du verbe et le contexte, p. ex. savoir quand se déroule l'action sur la ligne du temps quand on dit « J'ai mangé. »;
 - le classement de mots selon l'ordre alphabétique;
 - ponctuation :
 - point d'interrogation (?);
 - point d'exclamation (!);
 - guillemets et des tirets (« », -);
 - virgule marquant l'énumération (,).

n. Fait le parallèle entre les événements présentés dans le texte et son expérience personnelle, p. ex. Est-ce que j'ai déjà eu une expérience pareille/connu des gens comme ça? Qu'est-ce que j'aurais fait dans une situation pareille?

- o. Explique à ses pairs les raisons pour lesquelles elle aime ou n'aime pas un livre ou un texte donné.
- p. Relève les passages qui expliquent sa réaction.
- q. Discute de ce qui l'a aidée à comprendre un texte donné, ou l'indique par écrit.
- r. Indique ses préférences en matière d'auteurs, d'illustrateurs ou de textes.

Production orale

L'élève devra :

3.PO.1 Employer le vocabulaire et les structures de phrases relatifs aux concepts et contextes abordés, en prenant des risques dans ses tentatives d'expression, pour décrire en quelques phrases simples :

- *un événement ou une expérience personnelle;*
- *ses goûts, ses préférences et ses besoins;*
- *ses connaissances;*
- *son apprentissage;*
- *un problème, un conflit et des pistes de solution.*

L'élève :

- a. Utilise les termes justes connus et nouveaux, selon le contexte, pour s'exprimer, p.ex. pour indiquer le lieu, le temps, les personnages de l'histoire.
- b. Se sert du vocabulaire et des structures de phrases vus dans divers contextes ou dans les domaines d'étude obligatoires, par exemple :
 - **Français** : les émotions, les comparaisons (aussi que, plus que, moins que, autrefois et aujourd'hui), les noms des herbes sacrées, serveur/navigateur, les noms de quelques instruments de musique;
 - **Sciences humaines** : les points de vue divergents, les moyens utilisés, la satisfaction des besoins;
 - **Mathématiques** : les nombres de 0 à 1000, les référents pour estimer et mesurer (longueur, périmètre, masse), les stratégies de calcul mental, fractions, régularités croissantes et décroissantes, équation, temps, polygone, triangle, quadrilatère, hexagone, octogone;
 - **Sciences** : la topographie, la forêt, la plaine, le lac, la rivière, aride, boisé, la végétation;
 - **Bien-être** : une décision éclairée, la capacité d'absorption de l'eau, la saine alimentation, le « for intérieur », les substances nocives;
 - **Éducation physique** : les jeux d'invasion, le mouvement coopératif et compétitif, les bienfaits;
 - **Éducation artistique** : le timbre, la texture, la création d'effets, les rythmes réguliers, une œuvre artistique, l'interprétation, un tableau.
- c. Démonstre un sens de l'ordre chronologique des événements (4-5 éléments de suite).
- d. Se sert des expressions courantes correspondant aux contextes obligatoires, au contenu dans d'autres disciplines ou à des événements quotidiens du contexte scolaire, p. ex. avoir raison, prendre une décision, dresser l'oreille, avoir la chair de poule.
- e. Indique l'événement par son nom (une sortie, un voyage, etc.).
- f. Décrit les moments les plus importants d'un événement ou d'une expérience.
- g. Explique les raisons pour lesquelles il aime ou n'aime pas une activité, une chanson ou un poème.
- h. Présente ses connaissances, p. ex. explique comment faire quelque chose, discute pour résoudre des problèmes, donne des présentations orales, crée une saynète à propos de la vie dans le bon vieux temps.
- i. Cerne les aspects à partager du sujet en question, p.ex. les traits physiques d'un animal, les caractéristiques des plantes, la fonction d'un édifice, la vie il y a 100 ans.
- j. Décrit une ou plusieurs caractéristiques de chaque aspect présenté, en employant un vocabulaire précis.
- k. Établit le lien entre le passage du temps et les activités et connaissances qui évoluent en conséquence.
- l. Développe un enregistrement sonore ou visuel de son message afin de le partager avec ses camarades de classe ou ses parents.

L'élève devra :

3.PO.2 Utiliser divers moyens avant, pendant et après, avec de l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante pour planifier et produire un message oral, y compris :

- **établir les conditions et critères de production;**
- **adapter son message à la situation;**
- **appliquer ses connaissances des conventions linguistiques;**
- **réfléchir sur sa préparation.**

L'élève :

- a. Précise et respecte les conditions et critères de production :
 - règles du fonctionnement du groupe, s'il y a lieu;
 - étapes de production (avant, pendant, après);
 - échéancier (le temps, p. ex. alloué pour chaque étape d'un projet);
 - calendrier des présentations;
 - quantité d'information requise;
 - éléments de prosodie auxquels il faut prêter une attention particulière;
 - utilisation de supports visuels pour appuyer sa présentation;
 - emploi des mots ou des expressions appropriés pour rapporter un événement.
- b. Met à profit la rétroaction par l'enseignant ou l'enseignante sur la forme et le contenu de son message.
- c. Adapte son message et son texte en fonction de la situation, p. ex. l'intention de communication, le matériel disponible, le degré de familiarité avec son public.
- d. Applique les conventions linguistiques à son message et à son texte :
 - l'ordre correct des mots dans une phrase simple (déclarative, impérative, interrogative);
 - le déterminant approprié au genre du nom auquel il se rapporte, avec des mots usuels;
 - le temps présent des verbes usuels bien conjugués à la personne qui fait l'action;
 - le vous pluriel et le tu singulier.
- e. Fait une rétroaction de l'étape de préparation en remplissant une feuille d'autoévaluation, écrit dans un journal ou discute avec l'enseignante, et en répondant à des questions telles que :
 - Est-ce que j'ai bien compris et respecté la tâche?
 - Sinon, que puis-je faire pour mieux comprendre la prochaine fois?
 - Est-ce que j'ai partagé le matériel avec les autres?
 - Est-ce que je me suis montrée responsable en faisant ma part de la tâche?
 - Est-ce que j'ai inclus toutes les composantes pour faire la présentation?

Production écrite

L'élève devra :

3.PÉ.1 Rédiger :

- ***plusieurs phrases pour exprimer ses goûts et ses préférences, ou décrire un environnement ou un évènement;***
- ***un court texte narratif dont les personnages, le lieu, le temps et la situation initiale sont présentés.***

L'élève :

- a. Recommande, selon ses critiques, des livres lus, ou des vidéos ou sites Web visionnés.
- b. Décrit (p.ex. dans un journal personnel) ses sports ou loisirs préférés, sa musique préférée, les célébrations en famille.
- c. Note dans un calendrier les jours de la semaine, ses dates et ses évènements personnels pour chaque jour.
- d. Crée un diagramme à bandes pour comparer ses préférences et celles de ses camarades de classe.
- e. Compose un problème contextualisé en mathématiques portant sur l'addition ou la soustraction, la multiplication ou la division.
- f. Écrit sa propre histoire en employant un répertoire de mots usuels selon le contexte et la situation.
- g. Dessine la situation initiale d'une histoire pour appuyer la compréhension de ce qu'il écrit et pour refléter Qui? Quoi? Où? ou Quand?

L'élève devra :

3.PÉ.2 Se servir du processus d'écriture, avant, pendant et après, avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, pour :

- **établir les paramètres de son projet d'écriture, y compris l'intention d'écriture, la structure et les composantes du texte;**
- **produire un message;**
- **vérifier le contenu de son message;**
- **appliquer les conventions linguistiques à son écrit;**
- **planifier la présentation finale de son projet d'écriture;**
- **réfléchir à ce qu'il ou elle a produit.**

L'élève :

- a. Participe à un remue-méninge ou à une mini-leçon sur les aspects linguistiques et sur un projet de communication spécifique telle qu'une enquête sur la vie dans le bon vieux temps, les divers usages des plantes et des herbes sacrées, la façon de trouver de la bonne information.
- b. Tient compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet de production :
 - cerne son intention d'écriture et son public;
 - considère le format de son projet d'écriture selon son intention et son public;
 - catégorise ses idées en faisant un schéma selon un modèle;
 - organise ses idées en paragraphes;
 - écrit en ses propres mots de courts rapports variés à l'aide des recherches et du matériel de référence;
 - trouve des sources d'informations, p. ex. gens à l'extérieur de l'école ou dans la communauté, manuels, livres, sites Web choisis par l'enseignant ou l'enseignante;
 - planifie en fonction du temps alloué pour terminer le travail;
 - pose des questions pour bien comprendre.
- c. Rédige un brouillon :
 - démontre qu'elle est consciente de la relation entre l'oral et l'écrit par son orthographe phonétique (prononce le mot à voix basse dans sa tête, utilise les lettres permettant de transcrire les phonèmes du mot en graphèmes);
 - a recours à divers moyens, tels que regrouper des mots par assonance ou par contexte, pour orthographier correctement les mots familiers;
 - orthographie correctement les mots usuels selon le contexte et la situation;
 - orthographie correctement et automatiquement des noms propres familiers de villes et de pays.
- d. Révise :
 - se relit;
 - révisé ses idées et l'organisation de ses idées en les réorganisant ou en effaçant, remplaçant ou déplaçant des mots;
 - modifie sa phrase pour l'enrichir en utilisant un complément du nom ou un complément de phrase et en discutant de ses idées avec les camarades de classe et l'enseignant ou l'enseignante (ordre logique des événements, idées, étapes; choix de détails; clarté).
- e. Corrige :

- consulte un dictionnaire thématique, un glossaire, les aide-mémoires affichés dans la salle de classe et un code de correction élaboré en classe;
- consulte ses camarades de classe et l'enseignant ou l'enseignante;
- emploie les éléments suivants dans ses productions écrites :
 - l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quand leur sujet les précède immédiatement;
 - l'ordre établi de la grammaire de la phrase de base affirmative :
 - groupe du nom (GN) et groupe du verbe (GV) (et un complément obligatoire ou un adjectif);
 - groupe du nom (GN) : un déterminant + un nom, un nom propre ou un pronom;
 - groupe du verbe (GV): un verbe seul, un verbe + son ou ses compléments obligatoires ou un verbe d'état et un attribut;
 - nom/pronom + verbe + adverbe, p. ex. il lit lentement;
 - adverbe + nom/pronom, p. ex. Après, je ï
- approfondit ses connaissances à partir des éléments suivants :
 - les temps usuels des verbes pour exprimer l'action passée, en cours et à venir;
 - l'accord des pronoms personnels sujets avec les noms qu'ils remplacent;
 - le pluriel en s
 - dans un groupe de mots, p. ex. Les grands garçons;
 - avec être, p. ex. Les garçons sont grands;
 - le féminin en e
 - dans un groupe de mots, p. ex. la balle ronde;
 - avec être, p. ex. la balle est ronde;
 - l'ordre des séquences suivantes :
 - déterminant + adjectif + nom;
 - déterminant + nom + adjectif;
 - sujet + ne + verbe au temps simple + pas/jamais.
- explore les éléments suivants:

- la conjugaison des verbes :
 - avoir et être;
 - l'orthographe du 2e verbe quand 2 verbes se suivent, p. ex. Est-ce que je peux tailler mon crayon?;
 - les terminaisons des verbes à l'indicatif présent avec je, tu il, elle, on, nous, vous, ils, elles;
- le pluriel
 - des mots qui se terminent en s, z et x, p. ex. des radis, ces prix sont élevés, j'aime les noix;
 - des mots qui se terminent en al, p. ex. des animaux rapides;
 - des mots qui se terminent en eau, p. ex. les beaux chapeaux;
- le féminin
 - des mots qui se terminent en eux, p. ex. Maman est heureuse;
 - des mots qui se terminent en eur, p. ex. une chanteuse, la fille est moqueuse;
- les homophones suivants :
 - a, à;
 - ont, on;
 - sont, son;
- l'utilisation du point d'interrogation dans une phrase interrogative à structure simple (?).

f. Reconsidère, si nécessaire, le genre de format de la présentation finale et fait une copie propre pour publication.

g. Forme des lettres majuscules et minuscules en écriture cursive liée.

h. Publie et présente sa publication à un public.

i. Fait une rétroaction sur le processus et son œuvre en réfléchissant sur des points tels que : je suis contente de mon projet de communication parce que, la prochaine fois j'aimerais, j'ai choisi ce texte parce que.

j. Discute des étapes qui l'ont mené à la production finale de son texte.

Aperçu des trois niveaux scolaires 3e - 5e année

Français en immersion 3	Français en immersion 4	Français en immersion 5
Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle		
3.VC.1 Contribuer à son développement langagier en choisissant des activités et des ressources, humaines ou matérielles, en français.	4.VC.1 Contribuer à son développement langagier et à celui des autres en partageant ses expériences ou en offrant une rétroaction en français.	5.VC.1 Contribuer à son développement langagier en faisant preuve d'initiative et de créativité et en témoignant d'un intérêt soutenu pour la qualité de ses projets d'apprentissage.
3.VC.2 Prendre conscience de son appréciation : - des courts romans d'expression française présentés oralement; - des textes de littérature jeunesse d'expression française, en situation de lecture personnelle.	4.VC.2 Prendre conscience de son appréciation : - des chansons pour enfants, de la francophonie canadienne et mondiale; - de la presse d'expression française pour enfants, en situation de lecture personnelle.	5.VC.2 Prendre conscience de son appréciation : - des romans présentés oralement, des vidéos, des films ou des pièces de théâtre d'expression française destinés aux enfants; - des courts romans d'expression française, en situation de lecture personnelle.
3.VC.3 Démontrer une sensibilité aux cultures dans son pays et ailleurs, y compris une variété des cultures francophones.	4.VC.3 Examiner les modes de vie, l'expérience, les valeurs, les conventions et les référents culturels de sa culture et ceux d'autres cultures.	5.VC.3 Examiner des éléments des cultures canadiennes-françaises, métisses et des Premières Nations, tels que : - les personnages et leurs contributions dans des domaines variés; - les événements historiques; - les représentations culturelles.

Français en immersion 3	Français en immersion 4	Français en immersion 5
Compréhension orale		
3.CO.1 Dégager le sens global dans diverses communications orales, illustrées ou non, y compris : • un court poème pour enfants; • un discours informatif; • un épisode d'un court roman jeunesse.	4.CO.1 Dégager divers éléments dans des communications orales : • les jeux de sonorité de la répétition et de la rime dans la chanson pour enfants; • l'information recherchée dans un discours; • les éléments permettant de répondre aux questions : Qui? Où? Quand? Quoi? Comment? et Pourquoi? dans une histoire entendue, une pièce de théâtre ou un film.	5.CO.1 Dégager le sujet et les idées principales d'une communication orale : • agir selon des directives présentées en plusieurs étapes; • dégager l'idée principale d'un discours; • ressortir les composantes de la structure narrative, y compris la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties et la situation finale, dans un film, une pièce de théâtre ou une histoire entendue.
3.CO.2 Utiliser divers moyens avant, pendant et après pour orienter son écoute et soutenir sa compréhension d'un message, y compris : • se préparer à l'écoute; • démontrer une écoute attentive; • faire des prédictions; • utiliser divers indices tel que le langage non verbale et les indices visuels et sonores; • établir des liens entre l'information contenue dans un message et ses connaissances antérieures; • réagir au message en faisant part de ses sentiments, de ses questions ou de ses opinions.	4.CO.2 Utiliser divers moyens avant, pendant et après pour orienter son écoute et soutenir sa compréhension d'un message, y compris : • préciser son intention d'écoute; • démontrer une écoute attentive; • faire des prédictions tout au long de l'écoute; • utiliser des indices donnés par le locuteur pour soutenir sa compréhension; • établir des liens entre l'information contenue dans un message, ses connaissances antérieures et ses expériences personnelles; • réagir à la communication orale en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations et de ses opinions.	5.CO.2 Utiliser divers moyens avant, pendant et après pour orienter son écoute et soutenir sa compréhension d'un message, y compris : • démontrer une compréhension des facteurs qui influencent la situation d'écoute, y compris en langue seconde; • recourir à différents moyens de faire des prédictions sur le contenu au long de l'écoute; • recourir à divers moyens pour vérifier sa compréhension au long de l'écoute; • justifier sa réaction à une communication orale en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations et de ses opinions; • réfléchir sur son emploi des stratégies en compréhension orale.

Français en immersion 3	Français en immersion 4	Français en immersion 5
Compréhension écrite		
3.CÉ.1 Dégager le contenu de divers textes : - le message dans une communication écrite illustrée de cause à effet, de problèmes-solutions et d'énumération; - les éléments dans une histoire illustrée permettant de répondre aux questions suivantes : Qui? Où? Quand? Quoi? Comment? Pourquoi?; - le sens global d'un court texte simple sans illustrations.	4.CÉ.1 Dégager le contenu de divers types de textes : - le sens global d'un poème ou d'une chanson; - l'information recherchée dans un texte courant, tel qu' : - un texte informatif de quelques paragraphes; - une annonce publicitaire; - un problème en mathématiques; - les actions et les caractéristiques des personnages d'une histoire.	5.CE.1 Dégager le contenu de divers types de textes : - les idées principales d'un texte courant de plusieurs paragraphes quand elles sont explicites; - les composantes de la structure narrative : - situation initiale; - élément déclencheur; - péripéties; - situation finale.
3.CÉ.2 Utiliser divers moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après, avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, pour : - se préparer à la période de lecture silencieuse personnelle; - sélectionner un texte; - comprendre un message ou un texte : - faire des prédictions; - établir des liens entre les éléments du texte et son expérience; - consulter des ouvrages de référence; - appliquer ses connaissances des conventions linguistiques; - réagir à un texte à caractère narratif ou poétique / ludique en faisant part de ses goûts et de ses opinions personnelles; - réfléchir sur son processus de lecture.	4.CE.2 Utiliser divers moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour : - préciser son intention de lecture; - identifier une ressource répondant à ses besoins de lecture, en utilisant des indices tels que sujet, présentation et niveau de difficulté; - comprendre un message ou un texte : - faire des prédictions; - établir des liens entre l'information du texte et ses connaissances antérieures; - se servir d'organismes graphiques; - consulter divers ouvrages de référence; - appliquer ses connaissances des conventions linguistiques; - réagir de façon authentique au texte en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations; - réfléchir sur ses stratégies de lecture.	5.CÉ.2 Utiliser divers moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour : - sélectionner une ressource correspondant à ses habiletés et à son intention de lecture; - comprendre le message dans des textes écrits courants et littéraires : - faire des prédictions à partir de diverses caractéristiques de textes dans les divers domaines d'étude; - établir des liens entre son vécu et ses connaissances et l'information dans le texte; - se questionner sur ce qu'il ou elle lit; - appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; - justifier sa réaction aux textes en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations; - réfléchir sur son processus et ses stratégies de lecture.

Français en immersion 3	Français en immersion 4	Français en immersion 5
Production orale		
3.PO.1 Employer le vocabulaire et les structures de phrases relatifs aux concepts et contextes abordés, en prenant des risques dans ses tentatives d'expression, pour décrire en quelques phrases simples : • un évènement ou une expérience personnelle; • ses goûts, ses préférences et ses besoins; • ses connaissances; • son apprentissage; • un problème, un conflit et des pistes de solution.	4.PO.1 Employer le vocabulaire, les structures de phrases et une variété d'expressions idiomatiques convenant au contexte pour s'exprimer en situation interactive ou non interactive : • exprimer ses goûts, ses sentiments et ses opinions; • expliquer la résolution d'un problème; • expliquer des directives; • participer à la présentation d'une saynète.	5.PO.1 Employer le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques convenant au contexte pour s'exprimer en situation interactive ou non interactive : • raconter une histoire en réaction à une situation proposée; • participer à la réalisation d'un projet de groupe à présenter à l'oral.
3.PO.2 Utiliser divers moyens avant, pendant et après, avec de l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante pour planifier et produire un message oral, y compris : • établir les conditions et critères de production; • adapter son message à la situation; • appliquer ses connaissances des conventions linguistiques; • réfléchir sur sa préparation.	4.PO.2 Recourir à divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, y compris : • préciser son intention de communication; • appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • prévoir et utiliser les outils pour appuyer sa présentation; • établir et maintenir le contact avec le public; • ajuster le débit de parole et le volume selon les consignes de l'enseignant ou de l'enseignante; • réfléchir sur sa présentation orale.	5.PO.2 Recourir à divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, y compris : • participer à des discussions de groupe pour réaliser un projet; • sélectionner le contenu de son message et les outils d'appui en fonction de son intention de communication; • appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • établir et maintenir le contact avec le public; • clarifier son message; • réfléchir sur sa communication orale et sur sa démarche.

Français en immersion 3	Français en immersion 4	Français en immersion 5
Production écrite		
3.PÉ.1 Rédiger : • plusieurs phrases pour exprimer ses goûts et ses préférences, ou décrire un environnement ou un évènement; • un court texte narratif dont les personnages, le lieu, le temps et la situation initiale sont présentés.	4.PÉ.1 Composer des textes courants et littéraires, y compris : • un court texte courant dans lequel il ou elle développe un aspect du sujet choisi, et dont le format est respecté; • un court récit dont les personnages et leurs actions sont décrits.	5.PÉ.1 Composer des textes courants et littéraires de quelques paragraphes, y compris : • un texte courant dans lequel il ou elle exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions, et en donne des raisons; • un texte courant dont le sujet est établi dans l'introduction et développé en paragraphes; • un texte courant qui présente des directives ou explique une procédure simple; • un récit présentant les composantes de la structure narrative : situation initiale, élément déclencheur, péripéties et situation finale.
3.PÉ.2 Se servir du processus d'écriture, avant, pendant et après, avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, pour : • établir les paramètres de son projet d'écriture, y compris l'intention d'écriture, la structure et les composantes du texte; • produire un message; • vérifier le contenu de son message; • appliquer les conventions linguistiques à son écrit; • planifier la présentation finale de son projet d'écriture; • réfléchir à ce qu'il ou elle a produit.	4.PÉ.2 Se servir du processus d'écriture avant, pendant et après, pour : • planifier son projet d'écriture et sa présentation finale, selon des intentions d'écriture variées; • produire son message, selon son niveau d'apprentissage; • vérifier le contenu de son message; • appliquer les conventions linguistiques à son écrit; • réfléchir à ce qu'il ou elle a produit.	5.PÉ.2 Se servir de toutes les étapes du processus d'écriture avant, pendant et après, pour : • planifier son projet d'écriture et sa présentation finale, selon des intentions d'écriture variées; • écrire avec précision, selon son niveau d'apprentissage; • vérifier le contenu de son message; • appliquer les conventions linguistiques à son écrit; • réfléchir à ce qu'il a écrit et à son processus d'écriture.

Lexique

Assonance La répétition de la voyelle accentuée à la fin de chaque vers.

Congénères Deux mots qui se ressemblent sur le plan de l'orthographe dans deux langues différentes et qui ont le même sens (remède - remedy).

Conscience phonologique La découverte que les mots sont composés de sous-unités (Giasson, 2003, p. 153) et l'habileté consciente à segmenter les mots oraux en phonèmes et à manipuler les phonèmes pour, par exemple, créer des rimes et des allitérations.

Culture Les croyances, les valeurs, l'histoire, les connaissances, les coutumes, l'art, la morale, les lois, les activités quotidiennes, les langues et toutes autres dispositions et habitudes qui sont à la base de l'héritage et de l'identité d'une personne ou d'un peuple.

Dérivation lexicale Procédé de formation de mots nouveaux par ajout d'affixes de type lexical à un mot de base.

Diction Manière de parler, élocution.

Domaine Les habiletés linguistiques et culturelles (appréciation de la culture, valorisation de l'apprentissage du français, compréhension orale et écrite et production orale et écrite, visionner et représenter).

Familles de mots Les terminaisons des mots ayant la même structure grapho-phonétique (où, cou, fou, chou, mou, boue, sous, sou).

Fluidité L'habileté à reconnaître les mots et à lire le texte avec rapidité, précision et expression.

Francophone (Nom) Une personne qui parle le français, soit comme langue maternelle, officielle ou seconde. (Protocole, 1996). (Adjectif) De langue française.

Graphème Les représentations écrites des phonèmes - une lettre ou une combinaison (suite) de lettres représentant un phonème.

Littératie Le sens traditionnel de ce terme renvoie aux habiletés à lire, écrire et calculer. Aujourd'hui le sens a pris une signification plus large pour englober les habiletés de plus en plus complexes dont nous avons besoin pour communiquer dans des contextes très divers. En ce qui concerne le programme d'études pour le français en immersion, la littératie de la communication comprend plusieurs habiletés linguistiques et sociales nécessaires pour accomplir les tâches quotidiennes scolaires et autres, à savoir : lire, écrire, écouter, parler, visionner, représenter, valoriser, apprécier, critiquer, accéder aux informations. La littératie de la communication veut également dire pouvoir naviguer avec plusieurs produits électroniques y compris les médias électroniques.

Marques graphiques :

- titres;
- intertitres;
- paragraphes;
- organisateurs textuels (mots de locution, marqueurs de relation);
- marques typographiques (variations de mise en page, variation dans les caractères et polices);
- notes de bas de page;
- images ou photos et légendes.

Ludique Relatif au jeu.

Média Moyens de diffusion, de distribution ou de transmission de signaux porteurs de messages écrits, sonores, visuels (presse, cinéma, radiodiffusion, télécommunication, vidéographie, etc.).

Organisateurs graphiques L'organisation graphique désigne les outils graphiques, soit les organisateurs graphiques, dont l'apprenant se sert pour organiser visuellement et spatialement, de façon pertinente, les connaissances, les idées, les informations importantes, les notes, les concepts et les caractéristiques, par exemple :

- tableau de comparaison;
- carte sémantique;
- ligne du temps;
- pyramide;
- schémas (énumératif, explicatif, narratif, de classification).

Organisation textuelle, organisateurs textuels L'organisation textuelle désigne tous les indices, soit les organisateurs textuels, qui permettront au lecteur de bien comprendre la construction, et donc le type, de texte.

Phonème Une unité sonore, seulement de la langue parlée, qui permet des distinctions sémantiques (du sens). P. ex. dans le mot gris il y a trois phonèmes [g][R][i]. Il est lié à l'enseignement et à l'apprentissage de la prononciation, de la discrimination auditive et de la compréhension de la langue parlée, de la lecture et de l'écriture par le biais des correspondances graphèmes-phonèmes. En français il y a 36 phonèmes (16 voyelles, 17 consonnes et 3 semi-voyelles).

Phrase à structure simple Phrase qui s'organise autour d'un verbe, de son sujet et de ses éventuels compléments.

Projet d'écoute, de production orale, de lecture, d'écriture Toute activité ou production petite ou grande que fait un ou une élève.

Prosodie Ensemble des éléments phoniques (intonation affective, particularismes régionaux, accent tonique, montée mélodique, etc.) qui caractérisent le langage parlé.

Rythme La cadence, l'harmonie, le mouvement ou le tempo d'une voix, d'une partition musicale, d'une danse, etc.

Situation d'écoute L'ensemble des éléments et des conditions de l'écoute, y compris l'émetteur (celui qui parle), le récepteur (le destinataire), le message (l'information et le langage), et les circonstances (p. ex. le contexte, le lieu).

Sonorité Le caractère particulier ou la qualité d'un son, par exemple, d'une voix ou d'un instrument de musique :
ti Opération qui consiste à décomposer en syllabes une séquence de la chaîne parlée.

Tableau SVA Tableau à trois colonnes qui sert à illustrer ce que l'élève sait (S), ce qu'il ou elle veut savoir (V) et ce qu'il ou elle a appris (A).

Usuel (mot; verbe; temps) Élément linguistique que l'élève devrait typiquement connaître ou employer dans un contexte donné.

Vire-langue Groupe de mots difficiles à articuler, assemblés dans un but ludique ou pour servir d'exercice d'élocution. Exemple : Il reste treize fraises fraîches.

Bibliographie

- Adair-Hauck et Bonne et Richard Donato. (1994). *Foreign Language Explanations Within the Zone of Proximal Development*. *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 50, no. 3, p.532-554.
- Alberta Education. (2006). *Nos mots nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières Nations, des Métis et des Inuits*.
- Alberta Education. (2005). *Pleins feux sur l'enquête : Guide de mise en oeuvre de l'apprentissage fondé sur l'enquête*.
- Alberta Education. (1999). *Programme d'études par année scolaire : Français langue seconde - immersion (Première année)*.
- Bajard, Thora. (2004). *L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement*. Nepean (ON) : L'Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Bellemare, Jacqueline. (1996). *Mes écrits de première année*. Montréal : Beauchemin.
- Boucher, Andrée-Caroline. (2005). *Intégrer la dimension culturelle à l'école, un accès privilégié vers le plaisir d'apprendre! Vivre le primaire*, vol. 19, no 1, 41-44.
- Caractériser un texte. Consulté le 30 mai 2016 <http://www.etudes-litteraires.com/caracteriser-texte.php>.
- Cummins, Jim. (2000). *Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned From 30 Years of Research on Second Language Immersion*. Consulté le 30 octobre 2007 <http://www.iteachilearn/cummins>.
- Desnoyers, Annie. (2002). Nouvelle grammaire et francophonie. *Correspondance*, vol. 10, numéro 1. Consulté le 26 avril 2005 <http://www.ccdmd.qc.ca>.
- Éducation et Jeunesse Manitoba. (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*.
- Genesee, Fred. (2001). Brain Research: Implications for Second Language Learning. *The ACIE Newsletter*, vol.5, no. 1.
- Giasson, Jocelyne. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique (2e édition)*. Boucherville (QC) : Gaëtan Morin éditeur Itée.
- La littérature. Consulté le 17 mai 2016 <http://www.alloprof.qc.ca/bv/pages/f1048.aspx>.
- LeCunff, Catherine. (2004). L'oral pour apprendre: du préscolaire au primaire. *Québec français, printemps*, 133, 50-53.
- Lyster, Roy. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content : A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mandin, Lucille. (2007). *Devenir bilingue: Langue, culture et identité en immersion française - Guide à l'intention des concepteurs de programme d'immersion française - Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC)*. Revue externe des états de lieux en vue d'une remise à jour du Cadre commun. University of Alberta.
- Mandin, L. et C. Desrochers. (1999). *Building a Future on Best Practices in French Immersion - A Fine Balance*. French Immersion in Alberta : Building the Future Conference 1998 (rapport de conférence). Edmonton : Building the Future Committee.
- Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. (1998). *Programme d'études : Première année*.

- Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*. Manitoba Education, Citizenship and Youth. (2005). *Kindergarten to Senior 4 Ukrainian Language Arts: Manitoba Framework of Outcome*.
- Massé, Line, Nicole Rozon et Gérald Séguin. (1998). *Le français en projets : Activités d'écriture et de communication orale*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- McGrath, Helen et Toni Noble (adaptation française : Gervais Sirois). (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer*. Montreal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (1993). *Évaluation de l'élève : Manuel de l'enseignant*.
- Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (2002). *L'alphabétisme chez les jeunes enfants : Une ressource pour les enseignants et les enseignantes*.
- Ministère de l'éducation de la Saskatchewan. (2009). Cadre stratégique de la province sur l'éducation des Premières Nations et des Métis. Inspirer le succès : cap sur la réussite des élèves.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2008). Guide d'enseignement efficace de la communication orale : de la maternelle à la 3e année.
- Moffet, Jean-Denis. (2000). La compétence langagière et le transfert. *Correspondance*, Vol.6, no 2. Consulté le 31 mars 2005 <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-2/Compet.html>.
- Monette, Sylvie et Cathia Riopel. (2001). *Je GRANDIS en français*. Montréal : Éditions de la pensée.
- Morvan, Danièle et autres. (1997). *Le Robert Scolaire*. Paris : Dictionnaires LE ROBERT.
- Nadeau, Marie. (1999). *La nouvelle grammaire au primaire : la comprendre, l'enseigner*. Longueuil (QC) : Commission scolaire Marie-Victorin.
- Nadon, Yves. (2007). *Écrire au primaire : réflexions et pratiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Netten, Joan, François Lentz, Roy Lyster et Claudette Tardif. (1994). Table ronde : Vers une pédagogie de l'immersion. *Le Journal de l'immersion*, vol.18, no 1.
- Pearson Education Canada. Toronto, ON (2009). *Effective literacy practices in FSL: making connections*.
- Picard, Line et autres. (2003). *Mille images: 3e année*. Montréal : Beauchemin.
- Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année). (1996). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde - immersion (M à 12)*.
- Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation. (2012). *Cadre commun de français - immersion (M-12) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens*.
- Robillard, Clément, Antonio Gravel et Stéphanie Robitaille. (2002). *Complètement Métho : Trucs et astuces pour apprendre à apprendre*. Montréal : Beauchemin.
- Roy, Sylvie. (2006/2007). Apprendre une langue seconde : les théories socio-culturelles et la sociolinguistique du changement. *Éducation Canada. L'Association canadienne d'éducation, hiver*, 25-29.
- Tchou, Françoise et Michel Brindamour. (2002). *L'Atelier du primaire : je découvre, je m'amuse et je révise*. Outremont : Éditions du Trécarré.
- Tompkins, Gail E. (adaptation française : Nicole Gendreau). (2006). *50 stratégies en lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Viola, Sylvie. (2000). L'auto-questionnement en lecture. *Québec français, été*, 118, 63-66.

Annexe A : Entrées en lecture

Les entrées en lecture sont des systèmes de signaux ou d'indices intégrés aux structures de base et aux automatismes de la langue française. On parle de systèmes parce que la langue française est systématique dans sa manière d'ordonner les mots pour donner un sens, de relier les lettres et les sons, d'utiliser la ponctuation et de communiquer. Lorsque les enfants apprennent à reconnaître et à utiliser ces structures relativement prévisibles de la langue dans un texte, elles possèdent les moyens de devenir des lectrices et des rédactrices autonomes.

Syntaxique:

Lorsqu'elle utilise l'entrée syntaxique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance de la fonction et de l'ordre des mots dans la langue française pour déterminer le sens des phrases et pour anticiper les mots qu'elle lit. Elle peut appliquer cette connaissance pour prédire un mot inconnu et pour lire avec plus de fluidité. Un ou une enfant dont la compréhension et l'expression orales commencent à être bien développées intègre la connaissance de l'ordre des mots, ce qui l'aide à savoir que les deux phrases suivantes ne signifient pas la même chose. Par exemple:

1) *Le garçon a lancé la balle.*

2) *La balle a lancé le garçon.*

3) *C'est cette entrée qui peut aider l'élève à distinguer la prononciation du "ent" de "ils parlent" et celle du "ent" de doucement.*

L'enfant peut reconnaître ces différences sans être capable de discuter des éléments grammaticaux tels que le sujet et le complément. L'enseignant ou l'enseignante peut aider l'élève à acquérir cette connaissance en insistant souvent sur la différence entre « sens » et « non sens » ou entre ce qui sonne bien et ce qui ne sonne pas bien.

Sémantique:

Lorsqu'elle utilise l'entrée sémantique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance du sujet (parce qu'elle possède des expériences personnelles liées à ce sujet) et de la langue pour interpréter les indices fournis par le contexte ou pour prédire ce qu'un mot ou une expression inconnus veulent dire. Par exemple, une enfant dont les parents s'intéressent aux sports ou au baseball a plus de chances de prédire que le mot inconnu dans la phrase: « Le _____ a lancé la balle. » Sera peut-être « lanceur », « receveur », ou « joueur » que celle qui ne connaît pas le baseball. Dans cet exemple, l'enfant qui prédit que le mot pourrait être « lanceur » plutôt que « il » fera également appel à ses connaissances syntaxiques. Elle pourra aussi reconnaître que de dire: « Le il » n'a pas de sens (ordre des mots). Encourager les enfants à appliquer leur « sens de la langue » (intégrant les connaissances syntaxiques et sémantiques) en leur posant des questions telles que:

1) *Est-ce que cela a du sens?*

2) *Est-ce que cela sonne comme il faut?*

3) *À ton avis, qu'est-ce qui a du sens dans cette histoire au sujet du baseball?*

En phase d'éveil, on développe ces stratégies de manière informelle durant les activités de groupe telles que le Message du matin, les activités langagières partagées ou la lecture partagée.

Lexicale:

Lorsqu'elle utilise l'entrée lexicale, la personne qui lit puise dans sa banque de vocabulaire visuel, c'est-à-dire dans la liste des mots qu'elle reconnaît globalement et instantanément. Il est à noter que chaque élève acquiert son propre vocabulaire visuel, en fonction de sa mémoire visuelle et en fonction de ses lectures, et non en fonction d'une liste préétablie qui dit qu'à tel niveau, l'élève doit savoir lire tels mots.

Grapho-phonétique

Lorsqu'elle utilise l'entrée grapho-phonétique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance des sons, des lettres et des syllabes de la langue française pour lire, prédire et prononcer les mots du texte ou des mots jamais entendus. Par exemple, si une enfant connaît la relation entre la lettre et le son « l », il ou elle pourra s'en servir pour prédire que le mot sera « lanceur » plutôt que « receveur », « joueur » ou « il » dans la phrase « *Le _____ a lancé la balle.* »

N.B. : Il est à noter que même si cette entrée est importante, elle ne doit pas être considérée comme moyen unique ou prioritaire d'apprendre à lire.

Morphologique

Lorsqu'elle utilise l'entrée morphologique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance des éléments qui aident à la formation des mots dans la langue française. Pour faire des hypothèses sur la façon dont on lit tel mot et pour le comprendre, elle cherche à reconnaître une racine, un préfixe, un suffixe, une terminaison (genre, nombre des noms et adjectifs, temps des verbes).

Annexe B : Types de textes et messages

La majorité des genres de texte retombent dans une de deux catégories : courant ou littéraire.

Les genres courants reflètent la réalité, et présentent des faits, des arguments ou des sentiments. Le langage est clair et précis, et leur but est d'informer ou de convaincre (p.ex. article d'encyclopédie; biographie).

Les genres littéraires peuvent raconter une histoire, ou créer une image ou un monde imaginaire. Leur but est de divertir ou de faire ressentir des émotions (p. ex. roman; chanson).

Les descriptions suivantes servent à préciser la nature de chaque type de texte / message. Quoique traité séparément pour fin d'organisation dans ce document, chaque type pourrait coexister avec d'autres types dans un genre quelconque. P. ex : Un reportage pourrait être à la fois informatif et narratif.

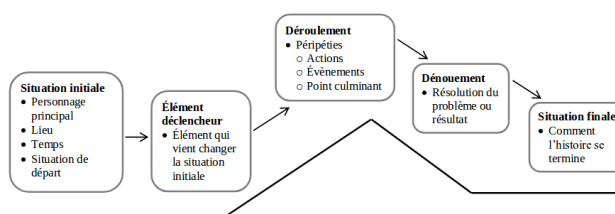
TYPES DE TEXTES ET MESSAGES :

- **Informatif**
 - Le but est de fournir des informations précises sur un sujet.
 - Répond aux questions : Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi?
 - Structure : Introduction - Développement - Conclusion.
 - Exemples : Nouvelle journalistique; faits divers.
- **Explicatif (plus profond)**
 - Le but est d'aborder le sujet plus en profondeur, d'en expliquer les détails.
 - Répond essentiellement aux questions : Pourquoi? ou Comment?
 - Structure : Introduction - Développement - Conclusion.
 - Exemples : Article d'encyclopédie; structure cause-effet.
- **Descriptif**
 - Le but est de décrire un phénomène, un lieu, un être ou un objet.
 - Approfondit plusieurs facettes d'un sujet.
 - Inclut les aspects et les sous-aspects d'un sujet.
 - Exemples : Biographie; compte rendu; article de dictionnaire.
- **Argumentatif**
 - Le but est de convaincre (persuasif), de faire réagir (incitatif) ou de présenter une opinion.
 - Défend un point de vue sur une question ou un sujet à caractère philosophique, politique, scientifique ou social.
 - Structure : Introduction - Développement - Conclusion.
 - Exemples : Message publicitaire; critique; lettre ouverte; analyse littéraire.
- **Injonctif**
 - Le but est de guider ou de donner les moyens d'agir.
 - Explique comment faire quelque chose ou comment s'y prendre.
 - Exemples : Recette; mode d'emploi; règles de jeu; consignes ; loi.
- **Narratif**
 - Raconte un récit présentant des événements, des péripéties.
 - Principales univers narratifs (thèmes) : Récits d'aventure; policier; fantastique; science-fiction; psychologique; historique; d'amour; merveilleux.
 - Exemples : Roman; légende; fable; mythe; conte; bande dessinée; nouvelle littéraire.
- **Poétique / ludique / rhétorique**
 - Utilise le langage pour divertir ou créer des images, des sonorités, des rythmes et des émotions.
 - Exemples : Poèmes à forme fixe (p. ex. acrostiche, haïku); poèmes à forme libre (p. ex. chanson, poème en prose); proverbe; énigme.
- **Dialogal**
 - Raconte une histoire généralement fictive par l'intermédiaire d'échanges entre des personnages.o Composé de dialogues entre les personnages et d'informations sur le ton, les gestes, les décors, les effets visuels et sonores, les vêtements, etc.o Exemples : Pièce de théâtre; interview; saynète
 - Composé de dialogues entre les personnages et d'informations sur le ton, les gestes, les décors, les effets visuels et sonores, les vêtements, etc.
 - Exemples : Pièce de théâtre; saynète; interview.

Annexe C : Le schéma narratif et le schéma actantiel

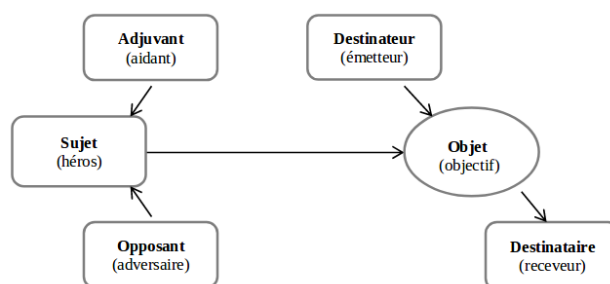
Le schéma narratif : met l'accent sur les actions

Étapes essentielles du texte narratif	Les éléments qui composent chacune des étapes
1. La situation initiale (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?)	Le personnage vit une situation normale où tout est en équilibre. Normalement, la situation initiale comprend : la description du héros (quelques caractéristiques physiques et psychologiques), le lieu et le temps, l'action principale qui occupe le héros avant l'élément déclencheur.
2. L'élément déclencheur	Un événement ou un personnage vient perturber la situation d'équilibre. C'est le déclenchement de la quête du personnage principal qui cherche à retrouver une situation d'équilibre. L'élément déclencheur génère la mission du héros.
3. Le déroulement	Cette étape présente les péripéties (actions, événements, aventures) qui permettent au personnage de poursuivre sa quête. Le déroulement comprend les pensées, les paroles et les actions des personnages en réaction à l'élément déclencheur ainsi que les efforts qu'ils font afin de résoudre le problème. Le point culminant se trouve souvent vers la fin du déroulement.
4. Le dénouement	Il s'agit de la résolution du problème ou du résultat.
5. La situation finale	C'est le moment où l'équilibre est rétabli. Le personnage a retrouvé sa situation de départ ou vit une nouvelle situation.



Le schéma actantiel : porte sur les personnages ou éléments, et les relations qui existent entre eux.

Sujet	Le personnage (généralement le personnage principal) qui doit accomplir une mission.
Objet	Ce que le sujet cherche à obtenir, l'enjeu ou l'objectif de sa quête. Il peut s'agir d'un objet réel (p. ex. un trésor) ou d'un élément abstrait (p. ex. l'amour).
Destinateur	Ce qui pousse le sujet à agir. Il apparaît au début de la mission. Le destinateur peut être un personnage, une chose, un sentiment, une idée, etc.
Destinataire	Ce qui obtient un bénéfice, un avantage, à la fin de la mission. Le sujet peut être le destinataire, mais il est enrichi par l'obtention de l'objet de la quête.
Opposants	Les personnages ou les éléments qui nuisent à la réalisation de la mission.
Adjuvants	Les personnages ou les éléments qui aident le sujet à accomplir sa quête.



Annexe D : Continuum des contextes et thèmes 3-5

Contextes obligatoires	Thèmes recommandés		
	3e année	4e année	5e année
Philosophie et sens de soi	Les émotions D'où viennent les émotions?	Les talents et les intérêts Quels talents et intérêts avez-vous?	La paix et l'entraide Le Canada est-il une terre de paix et d'entraide?
		Les habits De la tête aux pieds : Est-ce que l'habit fait le moine?	

Contextes obligatoires	Thèmes recommandés		
	3e année	4e année	5e année
Société, culture et histoire	Ce qu'on fait pour célébrer Qu'est-ce qu'on fait pour célébrer?	Les fêtes et les célébrations Quelles sont des différentes façons de célébrer?	Les fêtes et les célébrations Pourquoi les fêtes et les célébrations sont-elles importantes?
	La vie dans le bon vieux temps Comment était la vie « dans le bon vieux temps » comparée à celle d'aujourd'hui?	La diversité culturelle Qu'est-ce que la diversité culturelle et le multiculturalisme au Canada? En Saskatchewan?	Les instruments de percussion Quel rôle les instruments de percussion jouent-ils dans un orchestre, dans un groupe de musique pop?
		La nourriture Manger au restaurant, un besoin ou un désir? Quels sont les meilleurs restaurants dans votre coin?	

Contextes obligatoires	Thèmes recommandés		
	3e année	4e année	5e année
Littérature	Les romans Pourquoi les romans sont écrits en chapitres?	La lecture Quel que soit le contexte, pourquoi est-ce important de lire et visionner les textes narratifs et les textes et messages courants ou informatifs?	Le théâtre Veux-tu jouer la comédie - faire du théâtre?
	La poésie Comment la poésie diffère-t-elle des autres types de textes?		Les genres historiques Comment apprécier les genres historiques différents?

Contextes obligatoires	Thèmes recommandés		
	3e année	4e année	5e année
Communication	La recherche Où trouver de la bonne information?	Les langues Qu'est-ce qui rend les langues différentes et intéressantes?	Le bilinguisme Pourquoi savoir parler français au Canada?
	La musique Qu'est-ce que je connais de la musique?		Fait ou fiction? Comment distinguer le réel de l'imaginaire dans ce que nous lisons, écoutons, visionnons ou percevons?

Contextes obligatoires	Thèmes recommandés		
	3e année	4e année	5e année
Environnement et technologie	Les plantes Les plantes, sont-elles là simplement pour embellir nos maisons et nos jardins?	Les roches et les minéraux Comment les roches et les minéraux nous sont-ils utiles? Qu'est-ce que les roches et minéraux nous racontent de l'histoire de la Terre?	Les technologies de la communication Comment est-ce que nous nous sommes rendus si loin en si peu de temps avec la communication et les technologies de la communication?
		La lumière Quel impact la lumière a-t-elle sur notre vie? Est-elle nécessaire?	Le temps Comment « lire » la nature pour prédire le temps qu'il fera?