

2015  
Immersion française

# Maternelle

Immersion française : Maternelle

ISBN 978-1-77107-002-7

1. Immersion française (Écoles élémentaires) – Saskatchewan – Programmes d'études.  
Saskatchewan. Ministère de l'Éducation

Tous droits réservés par les détenteurs originaux des droits d'auteur.

---

## Table de matières

Remerciements .....	v
Introduction .....	1
L'élève en maternelle .....	2
Les besoins de l'élève .....	2
Les caractéristiques des élèves en maternelle .....	4
Le jeu et l'apprentissage : principes de la jeune enfance .....	9
L'élève en maternelle et le programme d'études .....	12
Principes de l'enseignement et de l'apprentissage du français en immersion .....	13
Les compétences transdisciplinaires et l'immersion .....	15
Les champs disciplinaires et l'apprentissage en immersion .....	15
Le schéma de l'apprentissage en immersion .....	16
Grandes orientations de l'apprentissage en Saskatchewan .....	17
L'apprentissage tout au long de sa vie .....	17
Le sens de soi, de ses racines et de sa communauté .....	18
Une citoyenneté engagée .....	18
Compétences transdisciplinaires .....	19
La construction des savoirs .....	19
La construction identitaire et l'interdépendance .....	19
L'acquisition des littératies .....	20
L'acquisition du sens de la responsabilité sociale .....	20
Mesure et évaluation .....	21
Apprentissage par enquête .....	22
Un modèle d'enquête .....	23
Les trois compétences - Immersion .....	24
S'identifier comme apprenant en immersion française .....	25
S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions .....	25
Négocier le sens des idées et des informations reçues .....	26
Les composantes des compétences .....	27
Prendre conscience de l'immersion sur sa personne .....	28
Dégager et valider le sens pour soi et avec autrui .....	28

---

Générer un message et le valider pour soi et avec autrui .....	29
Acquérir les connaissances linguistiques et les référents socioculturels .....	29
Se positionner grâce à ses façons de voir et d'être dans le monde .....	30
Afficher sa francophonie .....	30
Jouir intellectuellement et affectivement .....	30
Le développement des compétences par stades .....	31
Le portrait de l'apprentissage .....	32
Le portrait de l'élève .....	32
Le portrait de l'environnement d'apprentissage .....	32
Les apprentissages critiques .....	33
Schéma : Portraits de l'environnement d'apprentissage .....	35
Le français en immersion : Maternelle .....	36
L'enfant au début de son apprentissage en immersion .....	37
Établir la compréhension orale .....	37
Phases du développement en lecture des élèves en immersion .....	38
Le lecteur ou la lectrice en phase d'éveil .....	38
L'écriture .....	38
Tableau des contextes .....	39
Diagrammes de Venn : Compétences, composantes et apprentissage critiques .....	40
Composantes, apprentissages critiques et indicateurs de progression .....	41
La numératie et les mathématiques .....	71
Aperçu des trois niveaux scolaires .....	77
Lexique .....	87
Bibliographie .....	93
Formulaire de rétroaction .....	95

---

## Remerciements

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient à remercier les éducateurs suivants qui par leurs contributions ou leur rétroaction ont contribué à en faire un document qui répond aux besoins des enseignants et enseignantes et des élèves des programmes d'immersion de la Saskatchewan :

**Groupe d'élaboration** (enseignants et enseignantes impliqués dans l'élaboration du programme d'études entre 2010-2012 et comme personnes ressources/enseignants ou enseignantes pour la mise à l'essai 2012-2103) :

Brenda Dyer Simon Lambert École Holy Cross School	Division scolaire North East
Division scolaire catholique de Prince Albert	Lorelei Clifford Chantal Ntibategera École Vickers School Amanda Cyr École Debden School
Diane Holdstock École Zenon Park School	Division scolaire Saskatchewan Rivers

### Enseignants et enseignantes impliqués dans la mise à l'essai :

Monique Wahl École St. Andrew School Stephany White École St. Mary School	Regina Public Schools Shaun Hunchak École College Park School
Division scolaire catholique de Regina Kristen Boser École française de Saskatoon Paula Fortier École Sister O'Brien School Danielle Bears École St. Gérard School	La Division scolaire publique de Saskatoon Michella Prokop École Sacré Cœur School DSSCR Holy Family
Division scolaire catholique de Saskatoon Laura Cornelson École Oman School	Janaia Burnett École Monseigneur Blaise Morand Division scolaire catholique Light of Christ
Division scolaire Chinook Launel DeWitt École Elsie Mironuck School	

Ce document est fondé sur le *Cadre commun de français-immersion (M à 12) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens* (PONC) 2012 et les programmes d'études de la Saskatchewan pour les élèves en maternelle année en immersion : Bien-être, Éducation artistique, Éducation physique, Mathématiques, Sciences et Sciences humaines.

---

## Répartition du temps

Les minutes requises pour le programme d'immersion par le Ministère sont indiquées dans *Children First: A Resource for Kindergarten*. Toutefois, la répartition de ces minutes dans une semaine est à déterminer au niveau local. Ainsi, il revient aux enseignants et aux enseignantes de choisir ou de créer les moments propices pour approfondir un contexte **authentique** selon les intérêts et les besoins des élèves et selon la tâche de l'apprentissage par enquête du moment.

---

# Programme d'études – Maternelle

## Introduction

Le programme d'études pour la maternelle en immersion respecte la façon dont les enfants apprennent et la nature même de l'apprentissage en immersion française – la langue française à travers les expériences variées à l'école et les expériences parascolaires. Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être sont développés en reliant l'apprentissage autour d'un contexte organisateur central ou une question d'enquête. Les enfants sont appelés à interagir constamment afin d'accomplir les tâches d'apprentissage qui les amènent à une compréhension approfondie.

### ***La vision de l'apprenant en immersion***

*Le programme d'immersion vise le développement de jeunes adultes qui peuvent, avec fierté et facilité, interagir de façon autonome et spontanée en français et qui cherchent à prendre part à la francophonie. Leur identité comme citoyens canadiens compétents dans les deux langues officielles leur permet de s'ouvrir à d'autres langues et cultures.*

*(PONC 2012)*

---

## L'élève en maternelle

### Les besoins de l'élève

Tous les élèves ont les mêmes besoins quelles que soient leurs expériences personnelles. Ces besoins sont :

- sentiment de confiance, de sécurité et de compétence;
- connaître, raisonner, résoudre des problèmes;
- être créateurs ou créatrices;
- développer leur coordination physique;
- partager des expériences avec d'autres élèves et avec des adultes.

**L'élève a besoin de ressentir un sentiment de confiance, de sécurité et de compétence.** L'élève a besoin de développer la confiance en lui ou elle-même et dans les autres. Quand l'élève se sent en sécurité dans un environnement qui peut être prédit et qui l'appuie, elle ose être lui ou elle-même, il ou elle recherche ce qu'il ou elle pourra devenir, il ou elle commet des erreurs et il ou elle en accepte les conséquences sans perdre son assurance. Il ou elle s'adapte à de nouvelles situations et partage des idées sans souci de conformisme. De cette façon, il ou elle établit un sentiment de compétence.

L'élève ne doit pas se sentir tourmentée par la culpabilité, l'incertitude ou l'insécurité. Il ou elle doit se sentir libre de se développer et de grandir à son propre **rythme**, en sachant que quelqu'un prend soin de lui ou d'elle et qu'il ou elle peut apprendre.

**L'élève a besoin de connaître, de raisonner et de résoudre des problèmes.** L'élève arrive à connaître et à comprendre le monde autour de lui ou d'elle en jouant et en explorant. Il ou elle a besoin de décrire ce qu'il ou elle voit et fait, de résoudre des problèmes et d'évaluer ce qu'il ou elle voit et entend. Il ou elle a besoin de faire des expériences, d'explorer et de manipuler du matériel. L'élève a besoin d'observer attentivement, de réfléchir sur ses observations et d'être provoquée au delà de ses observations (Wassermann, 1990) pour pouvoir développer ses connaissances, ses valeurs, ses habiletés et ses processus et devenir capable d'apprentissage autonome.

L'élève a besoin d'être sensible à son environnement et d'en devenir responsable. Il ou elle a besoin d'être flexible, d'accepter des défis et le changement plutôt que d'être frustrée par le doute, l'insuccès et l'incertitude dans un monde changeant. Il ou elle a besoin de planifier à l'avance et d'envisager les conséquences.

---

**L'élève a besoin d'être créateur ou créatrice.** Pour devenir créatrice, l'élève a besoin de percevoir le monde autour de lui ou d'elle et de conserver ses perceptions sous forme d'images. Il ou elle a besoin d'occasions d'identifier et d'exprimer ses émotions en prenant part au jeu imaginaire et théâtral, en partageant des histoires parlant d'autres élèves, en jouissant de la musique et en travaillant avec du matériel d'art. Il ou elle a besoin de quelqu'un pour l'écouter et pour discuter de ce qu'il ou elle dit. Il ou elle a besoin de développer l'habileté d'expliquer des choses et de continuer à exprimer ses idées.

**L'élève a besoin de développer sa coordination physique.** La coordination physique est développée en faisant des activités physiques, en explorant l'espace et en manipulant des objets. L'élève a besoin de prendre connaissance de son corps pour en comprendre les mouvements et arriver à les contrôler. Il ou elle apprend ceci grâce aux activités qui développent la motricité globale (courir, sauter, jeter) et à celles qui développent la motricité fine (découper, dessiner et enfiler des perles). L'image que l'élève a de lui ou d'elle-même et de ce qu'il ou elle est est liée à la perception qu'il ou elle a de son corps et de ses caractéristiques physiques.

**L'élève a besoin de partager des expériences avec d'autres élèves et avec des adultes.** L'élève a besoin de ressentir qu'il ou elle fait partie du groupe. Il ou elle a besoin de parler avec les autres élèves et avec les adultes et de les écouter. Il ou elle a besoin d'observer les autres et d'imiter ce qu'ils ou elles font. Il ou elle a besoin d'essayer diverses manières de réagir aux autres et d'apprendre les conséquences de ses actions. L'élève a besoin de découvrir que les autres ne pensent pas nécessairement de la même façon qu'il ou elle et qu'ils ou elles peuvent voir les choses différemment. Il ou elle a besoin d'essayer le rôle des autres, d'attendre son tour et de partager les ressources et les activités avec d'autres.

---

## Les caractéristiques des élèves en maternelle

Les domaines des développements linguistique, physique, socioémotionnel, intellectuel et spirituel sont tous interdépendants. Il faut voir l'élève comme un « tout ». L'enseignant ou l'enseignante doit considérer le développement, les besoins, les intérêts et les différentes façons d'apprendre de chaque élève.

Les élèves passent par plusieurs stades de développement et ne le font pas tous à la même vitesse. Leur développement est affecté par leurs expériences et par des facteurs héréditaires. Les élèves peuvent apprendre rapidement dans un domaine et plus lentement dans un autre. Le sens dans lequel ce développement a lieu va du général au spécifique, de la dépendance à l'indépendance ou à l'interdépendance, et du contrôle de la motricité globale à celui de la motricité fine.

L'élève de maternelle, quel que soit son milieu ethnique ou les expériences qu'il ou elle a vécues, a certaines caractéristiques en commun avec d'autres élèves de son âge et possède également des caractéristiques qui lui sont propres.

La vitesse du développement n'a souvent pas de rapport avec l'âge chronologique de l'élève. Chaque élève est unique et doit être appréciée et estimée pour son individualité dans tous les domaines de son développement.

### Développement linguistique

En immersion, un des buts est de développer la compréhension de la langue française. C'est en jouant à des jeux, en chantant des chansons, en lisant des livres, etc. que l'intérêt pour la langue française et le goût de l'apprendre se développent.

Dans une classe d'immersion, l'apprentissage de la langue française se fait petit à petit. Les élèves varieront dans leur développement linguistique français. Il y a des élèves qui vont écouter longtemps avant d'essayer de dire un mot, tandis que d'autres vont s'impliquer tout de suite.

Puisque le développement cognitif est lié au développement linguistique, il est important que les élèves parlent. Dans un milieu axé sur les activités auxquelles les élèves participent activement, ces élèves vont parler anglais entre eux ou elles et avec l'enseignant ou l'enseignante. Ils ou elles vont discuter, poser des questions, jouer des rôles, etc. Ils ou elles ne sont pas encore capables de parler français, donc, ils ou elles vont le faire en anglais. Petit à petit, l'enseignant ou l'enseignante entendra un mot français ici et là ou même une phrase complète. Les élèves auront un bon vocabulaire réceptif et un peu de vocabulaire expressif. Ils ou elles sauront de quoi l'enseignant ou l'enseignante parle mais ne pourront pas le dire. L'enseignant ou l'enseignante doit continuer à parler en français car il est le principal modèle pour l'élève.

---

Il est essentiel de répéter et d'utiliser le nouveau vocabulaire présenté de différentes façons, pour que l'élève l'entende souvent. Il faut présenter du nouveau vocabulaire sous des structures connues, telles que « Qu'est-ce que c'est? » Les structures devraient être présentées de la même façon, c'est à dire répétées souvent et utilisées dans des situations différentes. De cette façon, l'élève aura l'occasion d'écouter l'intonation et de trouver les régularités et les structures de la langue. Il faut partir du vécu de l'élève, c'est-à-dire, de ce qui l'intéresse, de ce dont il ou elle parle, de ce qui est important dans sa vie.

La recherche montre qu'il y a un lien entre la première et la deuxième langue de l'élève. Mieux un élève parle sa première langue, mieux il ou elle est outillé(e) pour négocier le sens et s'exprimer dans une autre langue. Donc, soutenir l'acquisition de la première langue améliorera aussi l'apprentissage de l'autre langue à long terme.

### **Développement physique**

L'activité physique est l'une des caractéristiques communes aux élèves de maternelle, bien que ceci varie énormément quant au développement des diverses habiletés physiques. Certains enfants sont lents et prudents lorsqu'il s'agit d'essayer des choses nouvelles, d'autres semblent accepter tous les défis qui se présentent. Les élèves de cinq ans en bonne santé sont pleins d'énergie, prêts à courir et à grimper, à sauter de haut et à essayer leurs forces en déplaçant de grosses boîtes ou de gros blocs. Leur sens du **rythme** se développe, et ils ou elles apprécient énormément les activités telles que défiler en groupe, ramper, sauter ou frapper des mains sur de la musique. Les activités de groupe ne devraient pas durer longtemps et devraient encourager un maximum de participation plutôt que de faire rester debout les élèves à attendre leur tour.

Le développement sensoriel ne suit pas les mêmes pistes. La coordination des yeux et des autres sens continue de se développer. La croissance physique ralentit. C'est une période où l'on consolide les acquis et où l'on développe le contrôle de la motricité fine. Des frustrations et des tensions pourront cependant survenir si l'on insiste trop sur des activités de motricité fine telles qu'écrire, découper et faire des discriminations visuelles trop difficiles.

### **Développement socioémotionnel ou affectif**

Les élèves se développent socialement et émotionnellement pendant l'année de maternelle. Au début de l'année un ou une élève peut être timide et sembler manquer d'initiative. Aussitôt que l'élève aura commencé à bien connaître la situation, il ou elle gagnera confiance en lui ou elle-même, et commencera à former des amitiés et à prendre une part active à la classe. Un ou une autre élève pourra être trop sure de lui ou d'elle pour commencer, avant d'avoir appris par l'expérience des manières plus appropriées, d'avoir des contacts sociaux avec les autres élèves. C'est une période d'exploration des relations sociales.

---

Les élèves de maternelle ne demandent que d'avoir des responsabilités. Ils ou elles aiment aller faire des courses, utiliser de vrais outils, participer avec des adultes à des activités réelles (faire la cuisine, nettoyer, faire les courses et proposer des solutions à certains problèmes pratiques). Bien que les enfants de maternelle soient encore égocentriques, c'est-à-dire axées sur leur propre vision des choses, ils ou elles sont également capables, lorsque l'environnement de groupe le permet, de se rendre réellement service les uns aux autres.

Ils ou elles peuvent faire preuve d'empathie réelle pour les gens et les animaux lorsque leurs propres besoins ne sont pas en conflit avec ceux des autres. Lorsque l'enseignant ou l'enseignante remarque et encourage les situations où les élèves s'entraident, et en donne elle-même l'exemple, ce genre d'attitude a beaucoup de chance de devenir plus fréquent dans la salle de classe. Les élèves de maternelle sont en train de développer le sens de l'indépendance, mais également d'apprendre à travailler en collaboration avec les autres, en vue d'un objectif commun.

Les élèves de maternelle sont plus stables émotionnellement que ne l'étaient à trois ou quatre ans. Ils ou elles sont en train de développer un bon sens de l'humour, qui s'exprime de plusieurs façons (ils ou elles adorent les non-sens, les jeux de mots, etc.), et ont moins tendance à avoir peur de l'obscurité ou d'être laissés seuls ou seules. Ils ou elles peuvent être sujet(te)s à des peurs spécifiques, comme la peur de la mort, et présumer à tort que c'est de leur faute si leurs parents se sont séparés, par exemple. Les élèves de cinq ans prennent les critiques, les insultes et les taquineries très au sérieux car ils ou elles croient encore à la réalité de ce que l'on dit; ils ou elles prennent ce qu'ils ou elles entendent pour argent comptant.

### **Développement cognitif**

Les élèves de maternelle adorent parler. Leur développement cognitif est reflété par la croissance rapide de leur vocabulaire et le pouvoir d'exprimer des idées dans leur langue première. Ils ou elles sont en train de développer une mémoire visuelle et auditive, et l'habileté d'écouter les autres. Ils ou elles ont l'oreille fine mais ont encore besoin d'aide pour distinguer les sons, bien qu'elles puissent apprendre facilement une autre langue et imiter les intonations et les inflexions d'autres personnes. Ils ou elles sont spécialement intéressées par l'acquisition de mots nouveaux, comme le nom des dinosaures, ou par l'utilisation de termes comme « infini » ou « milliard ». Les élèves de maternelle adorent avoir l'occasion d'être inventifs ou inventives avec les mots, de jouer avec les rimes, de plaisanter, de s'expliquer des choses les uns ou les unes aux autres, et même de se disputer. C'est grâce à ces activités qu'ils ou elles élargissent leurs capacités d'expression.

---

Les élèves ont besoin de parler de ce qu'ils ou elles font, de ce qu'ils ou elles voient et de ce qu'ils ou elles entendent pour arriver à comprendre et à apprendre de leurs expériences. Le langage et les idées partagés par les élèves aident à organiser et à comprendre leurs observations et leurs activités journalières.

Les élèves de maternelle ressentent un besoin très fort de découvrir, de comprendre les choses. Ils ou elles posent de nombreuses questions, souvent profondes, auxquelles il n'existe pas de réponse. Ils ou elles adorent jouer aux devinettes ou aux charades. Leur curiosité les amène à comprendre des concepts et des relations, et à s'intéresser aux symboles. Ils ou elles aiment écouter des histoires, mais n'apprennent pas grand-chose en écoutant passivement l'enseignant ou l'enseignante ou en recevant simplement de l'information. **La croissance cognitive d'un élève de cinq ans se fait par le jeu, l'exploration, l'expérimentation et l'observation plutôt que par l'écoute.** Les élèves sont encore en train de découvrir les propriétés des objets et ne sont pas encore capables de renverser les opérations, c'est-à-dire de comprendre que si  $4 + 3$  font 7, alors  $7 - 3$  doivent faire 4. Du point de vue des adultes, leur raisonnement est encore illogique. Des événements qui ont lieu ensemble sont considérés par des élèves de cinq ans comme ayant une relation de cause à effet, par exemple « C'est parce que j'ai porté mes nouveaux souliers qu'il a plu. »

### **Développement spirituel**

Le développement spirituel englobe les apprentissages relatifs à la manière de vivre en accord avec le bien-être du monde, de toutes les formes de vie et des écosystèmes. Il crée un émerveillement qui provoque chez l'élève en maternelle une réaction où il ou elle démontre une curiosité ainsi qu'une appréciation du monde naturel. *(Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, 2008, p. 29)*

Les élèves de maternelle démontrent une curiosité naturelle. Une salle de classe avec un environnement flexible et dynamique encourage l'apprentissage par enquête, facilite le jeu et suscite la curiosité. Au fur et à mesure que les enfants interagissent avec leur environnement, ils ou elles arrivent à comprendre le monde dans lequel ils ou elles vivent et apprennent. Un environnement bien planifié enrichit et élargit les expériences des enfants et aide leur croissance et leur développement. Ils ou elles sont amenés à apprécier le monde et l'interdépendance des êtres humains et de différentes formes de vie. Les élèves sont amenés à contribuer à l'harmonie de la vie en société dans la communauté-école par des choix responsables et mettent en pratique des comportements de respect envers la Terre et les être vivants. *(Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2010)*

---

### **Différences individuelles**

Les descriptions de caractéristiques générales aident à comprendre les élèves, mais de telles déclarations normatives ne donnent pas les informations dont les enseignants ou les enseignantes ont besoin sur les élèves prises individuellement. L'observation systématique des élèves par l'enseignant ou l'enseignante lui donnera les informations dont elle a besoin pour planifier de façon appropriée.

Pendant l'année de maternelle, les élèves vont passer du comportement relativement « égocentrique », typique d'un élève de quatre ans, au comportement relativement plus mûr et plus équilibré d'un ou d'une élève de cinq ans. À la fin de l'année de maternelle, les élèves sont prêts(es) à faire face au nouveau défi que représente le fait d'avoir six ans.

---

## Le jeu et l'apprentissage : principes de la jeune enfance

Les éléments distinctifs de l'environnement, de la conversation et du jeu fournissent la base pour l'apprentissage des élèves en maternelle. C'est grâce à ces éléments et caractéristiques que les relations entre les camarades de classe et l'enseignant ou l'enseignante sont établies et renforcées.

À l'aide de conversations significatives, le respect et les relations sont confirmés. Au fur et à mesure que les enseignants ou les enseignantes offrent les expériences qui augmentent la compréhension des élèves par le biais du questionnement **authentique** sur leur jeu, des idées pour approfondir leur jeu et de l'encouragement à être un apprenant autonome, les élèves apprennent à avoir confiance en leur habileté à prendre des décisions et à explorer de nouveaux projets. Quand les enseignants respectent et reconnaissent les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les intérêts que les élèves apportent à leur jeu et apprentissage, les élèves sont capables de se développer comme apprenants confiants (*traduit et adapté du Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, Kindergarten, 2010, p. 5*).

C'est par le jeu que se fait la plus grande partie du premier apprentissage des élèves. Le développement linguistique, physique, socioémotionnel, intellectuel et spirituel dépend de l'activité. Donc, jouer est un des aspects clés du programme de maternelle. Ce programme se base sur cette approche naturelle de l'apprentissage plutôt qu'il ne s'en éloigne. Les élèves vont découvrir le monde qui les entoure par l'enseignement, la manipulation, l'exploration et les tâtonnements. C'est par leurs relations avec les autres élèves et avec les adultes qu'elles vont découvrir des choses sur eux et elles-mêmes et sur leurs rapports avec les autres. Par le jeu, les élèves imitent les adultes et apprennent à comprendre ce que cela signifie d'être une mère, un père, un pompier, un médecin ou un enseignant. Par le jeu, ils ou elles apprennent à résoudre des problèmes et à jouer de façon coopérative avec les autres.

---

Les élèves jouent à différents types de jeux, selon les circonstances et selon leurs besoins. Cela va de l'observation passive à la participation à des jeux de groupe nécessitant planification et coopération. Les maternelles encouragent les jeux associatifs, c'est-à-dire au cours desquels les élèves jouent les uns ou les unes avec les autres, partagent du matériel et des activités; ils ou elles encouragent également les jeux coopératifs pour lesquels il faut s'organiser pour atteindre un objectif. Lors du jeu solitaire, les élèves jouent seuls(es) de façon indépendante, poursuivant leurs propres intérêts sans s'intéresser aux autres. On dit des élèves qui regardent les autres élèves jouer, posent des questions et font des suggestions, mais ne participent pas au jeu, qu'ils ou elles participent au jeu en spectateur ou spectatrices. Les élèves qui ne font que jouer l'un ou l'une à côté de l'autre avec du matériel similaire sont en situation de jeu parallèle.

Il y a plusieurs stades de complexité dans le jeu. Le premier stade du jeu est l'exploration ou la manipulation simple du matériel, par exemple l'élève qui crayonne, qui verse de l'eau d'un récipient dans un autre, qui tape le sable ou fait sonner une cloche. On dit des élèves qui commencent à utiliser les objets comme symboles qu'ils sont en situation de jeu symbolique, par exemple l'élève fabriquant un avion ou un téléphone avec des blocs. Cette étape du jeu est celle à laquelle se trouve la plupart des élèves de maternelle qui en sont, selon la taxonomie de Piaget, au stade préopératoire. En devenant capables de jouer de manière coopérative, les élèves commencent à être capables de jouer à des jeux pour lesquels il existe des règles. La plupart des élèves de maternelle ont besoin du soutien des adultes pour pouvoir jouer efficacement à ce niveau.

Les jeux spontanés dans un environnement bien planifié sont caractéristiques des programmes de maternelle de qualité. L'enseignant ou l'enseignante doit également élargir la situation ludique en observant les élèves, en entrant en interaction avec eux ou elles, en leur donnant des informations et, dans certains cas, en leur donnant une certaine orientation.

Selon Piaget, c'est par le jeu que les élèves ordonnent et trouvent un sens à leur environnement. Ils ou elles organisent et réorganisent constamment informations et expériences nouvelles. Cette démarche, qui les oblige à changer le modèle d'organisation (schéma) établi préalablement, est ce que Piaget appelle apprentissage. Cet apprentissage n'est pas de la même sorte que celui qui consiste à se souvenir simplement de noms et de faits.

---

Un programme de maternelle qui fournit à l'élève des occasions de guider son propre jeu avec du matériel qui a été bien choisi aide l'élève à développer la compréhension des principes :

- le **nombre** d'objets reste constant même si les objets sont placés différemment;
- les **nombre**s peuvent être reliés aux objets dans n'importe quelle direction.

Ces principes sont des composantes de base pour le concept de **nombre**.

Les expériences de l'élève ont un impact sur son jeu. Dans une classe de maternelle, il pourrait y avoir des élèves qui ne savent pas jouer constructivement ni se servir de leur imagination. Ils ou elles s'impliquent dans des activités physiques telles que grimper, courir ou se balancer mais elles ne peuvent pas se concentrer très longtemps et elles ne savent pas développer des idées pour les différents stades du jeu. Il se peut que ces élèves aient découvert la vie sociale dans des activités passives telles que regarder la télévision. Peut-être que leur tendance naturelle à examiner et à poser des questions n'a pas été encouragée. C'est pour cette raison que les enseignants ou enseignantes doivent aider les élèves à développer des idées et, dans certain cas, servir de modèle aux élèves en prenant le rôle d'un ou d'une élève et en s'engageant dans le jeu. Il n'est pas suffisant de fournir un matériel intéressant et approprié.

---

## L'élève en maternelle et le programme d'études

### Le contexte d'apprentissage

Un enfant bien préparé pour l'école peut :

- faire des distinctions visuelles subtiles, parcourir des yeux et catégoriser du nouveau matériel ou de nouveaux symboles;
- situer des objets ou des évènements dans le temps et l'espace;
- se sentir à l'aise pour parler à des adultes et utiliser le langage pour apprendre;
- utiliser des exemples comme moyen d'apprendre de nouveaux concepts et poser des questions pour obtenir de nouvelles informations;
- effectuer des tâches nouvelles sans se laisser distraire, se concentrer sur les détails importants et continuer jusqu'à ce que la tâche soit accomplie.

La planification de chaque jour et de chaque semaine sera guidée par les besoins et les intérêts de l'élève. L'enseignant ou l'enseignante planifie des expériences et des activités destinées à répondre aux besoins développementaux des élèves. Il doit aussi fournir aux élèves l'occasion de développer les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être qui sont le fondement de l'apprentissage dans toute sa scolarité. La planification de l'enseignant ou l'enseignante doit fournir « un lien » stimulant entre les besoins des élèves, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être : le développement des compétences et les apprentissages critiques au stade *En éveil*. Dans le cadre d'un environnement qui est très bien préparé, l'enseignant ou l'enseignante planifie des expériences d'apprentissage pour que les élèves acquièrent des apprentissages critiques du programme de maternelle qui faciliteront la transition à la 1<sup>re</sup> année.

---

## Principes de l'enseignement et de l'apprentissage du français en immersion

Les principes de base 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 sur la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.

Les occasions d'apprendre le français ne doivent en aucun cas être réservées à la classe de langue, mais doivent se trouver au contraire intégrées à tous les autres domaines d'étude obligatoires.

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

### 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.

- **quand ils ou elles ont de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction**

Il faut que les élèves aient de nombreuses occasions de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit tout au long de la journée, dans divers contextes.

- **quand ils ou elles ont de nombreuses occasions de réfléchir à son apprentissage**

Les activités d'apprentissage doivent viser à faire prendre conscience à l'apprenant des stratégies dont il ou elle dispose pour la compréhension et la production en langue seconde : il s'agit de faire acquérir des « savoir-faire » pour habiliter l'apprenant à s'approprier des « savoirs ».

*En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières.*

*(Netten, 1994, p. 23)*

*La langue cible est avant tout un moyen de communication qui permet de véhiculer sa pensée, des idées et des sentiments.*

*Une classe d'immersion doit être le cadre d'une interaction constante.*

*Il faut utiliser la langue comme outil d'apprentissage pour comprendre et pour s'exprimer.*

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

*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.*

- **quand ils ou elles ont de nombreuses occasions d'utiliser la langue française comme outil de structuration cognitive**

Les activités d'apprentissage doivent permettre aux élèves de développer une compétence langagière qui leur permet de s'exprimer en français en même temps qu'ils ou elles observent, explorent, résolvent des problèmes, réfléchissent et intègrent à leurs connaissances de nouvelles informations sur les langues et sur le monde qui les entoure.

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

Quand les élèves ont l'occasion d'activer leurs connaissances antérieures et de relier leur vécu à la situation d'apprentissage, ils ou elles font des liens et ajoutent à leur répertoire de stratégies pour soutenir la compréhension et pour faciliter l'accès à de nouvelles notions.

- **quand les situations d'apprentissage sont significatives et interactives**

Quand les élèves s'engagent dans des expériences significatives, dans lesquelles il y a une intention de communication précise et un contexte de communication authentique, ils ou elles s'intéressent à leur apprentissage et ont tendance à faire le transfert de leurs acquis linguistiques à d'autres contextes.

- **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 leur langue seconde dans les situations vivantes, pertinentes et variées.

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

Il est primordial que l'école permette aux élèves d'entendre parler la langue française et de la lire le plus souvent possible, et que cette langue leur offre un très bon modèle.

---

## Les compétences transdisciplinaires et l'immersion

Les compétences transdisciplinaires et les compétences propres à chacune des disciplines scolaires se développent simultanément.

Quoique les compétences transdisciplinaires soient communes à toutes les disciplines, un élément essentiel les sous-tend : la langue. Qu'il s'agisse de résoudre un problème, de collaborer avec autrui, de faire part de sa créativité, d'interpréter des données ou d'évaluer des sources d'information, il est nécessaire que l'élève puisse s'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions, négocier le sens des idées et des informations reçues et s'identifier comme apprenant bilingue en immersion.

C'est à un niveau d'**interdisciplinarité** que les compétences acquises en français sont mises à profit, exploitées et réinvesties tout en ajoutant les savoirs, savoir-faire et les savoir-être scientifiques, mathématiques, sociaux, historiques, artistiques ou autres. Il importe de considérer le rôle fondamental et interdisciplinaire que joue la langue française en tant que véhicule de l'apprentissage et outil de communication **authentique**.

## Les champs disciplinaires et l'apprentissage en immersion

Les compétences acquises dans chacune des disciplines scolaires doivent être intégrées par un apprentissage interdisciplinaire et décloisonné, afin de rassembler toutes les disciplines en un programme d'immersion intégré et cohérent.

Les champs disciplinaires se divisent ainsi : les langues, les mathématiques et les sciences, la santé et le bien-être, les sciences humaines, les arts. Dans chacun de ces champs disciplinaires sont regroupées des disciplines. Le champ disciplinaire des langues, par exemple, peut inclure la discipline du français, de l'anglais, du cri ou toutes autres langues à l'étude en Saskatchewan.

Chaque discipline demande des façons distinctes d'apprendre et de démontrer l'apprentissage. Grâce à l'utilisation de situations d'apprentissage à partir de contextes **authentiques**, l'élève accède à des savoirs, savoir-faire et savoir-être disciplinaires variés et en fait un transfert souple et dynamique du contenu et des concepts d'une discipline scolaire à une autre.

*Les compétences disciplinaires de français sont appelées à devenir de plus en plus transdisciplinaires.*

*(Ministère de l'Éducation du Québec, 2002)*

*Les élèves apprennent mieux la langue cible quand celle-ci est utilisée dans un contexte d'**interdisciplinarité**.*

---

## Le schéma de l'apprentissage en immersion

L'élève en immersion est un apprenant actif et engagé, artisan de la construction multidimensionnelle de ses compétences. Par le biais du français, il ou elle construit une identité langagière, culturelle et personnelle.

Cette construction se fait par l'entremise de tâches d'apprentissage à partir de contextes **authentiques** qui touchent plusieurs **disciplines** scolaires. Le développement des compétences ne représente pas un processus linéaire. Au contraire, tous les aspects de l'apprentissage sont interdépendants, s'influencent mutuellement et se façonnent simultanément (Adapté du PONC, 2012).

## 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 et la finissante de 12<sup>e</sup> 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'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 ou elle démontre l'ouverture nécessaire pour découvrir et comprendre le monde qui l'entoure. Il ou elle est en mesure de s'engager dans des apprentissages, dans sa vie scolaire, sociale, communautaire et culturelle. Il ou elle vit des expériences variées qui enrichissent son appréciation de diverses visions du monde. Il ou elle fait preuve d'ouverture d'esprit et de volonté pour apprendre tout au long de la vie.

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

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

---

*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.*

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

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

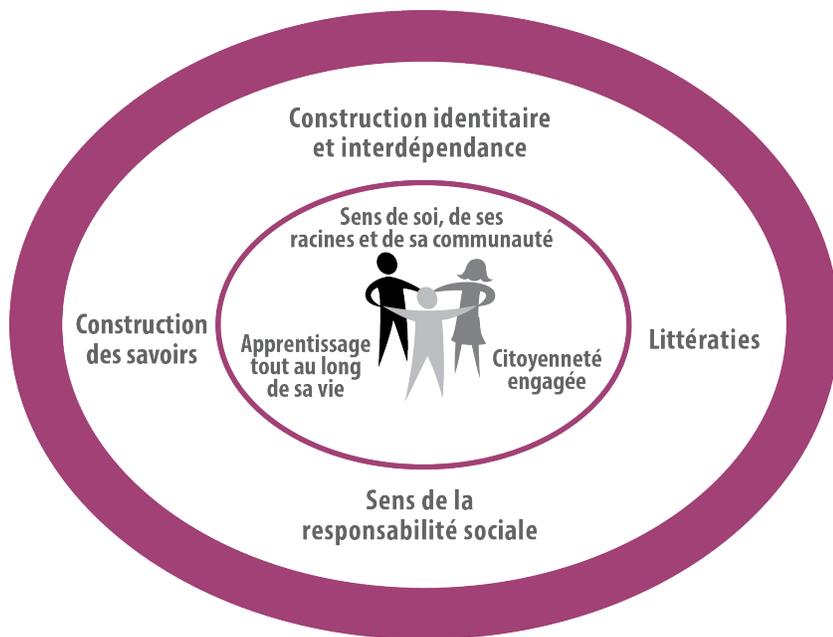
L'élève perçoit positivement son identité personnelle. Il ou elle comprend la manière dont celle-ci se construit et ce, en interaction avec les autres et avec l'environnement naturel et construit. Il ou elle est en mesure de cultiver des relations positives. Il ou elle sait reconnaître les valeurs de 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 ou d'elle-même, des autres et de l'influence de ses racines. Il ou elle renforce ainsi son sens de soi, de ses racines, de sa communauté et cela soutient son identité personnelle dans toutes ses dimensions.

## **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 ou elle reconnaît ses droits et ses responsabilités. Il ou elle accorde aussi une importance à l'action individuelle et collective en lien avec la vie et les enjeux de sa communauté. Il ou elle 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 ou elle reconnaît et respecte les droits de tous et 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.

## 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 transdisciplinaires 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 ou elle fait des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles informations afin de transformer ce qu'il ou elle sait et de créer de nouveaux savoirs. Il ou elle 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 ou elle 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 ou elle 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 collectivité.

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

---

*Les littératies renvoient à l'ensemble des habilités 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.*

*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 ou elle 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 ou elle utilise ainsi ses Compétences transdisciplinaires pour contribuer à la vitalité d'un monde en constante évolution.

## **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 ou elle a conscience des dons et des défis propres à chaque personne et à chaque communauté. Il ou elle 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.

## Mesure et évaluation

L'évaluation à la maternelle se fait par l'observation continue de l'élève ou en interaction avec celui-ci ou celle-ci, dans des situations d'apprentissage touchant différents domaines de développement. À la fin de la maternelle, l'enseignant ou l'enseignante aura complété l'évaluation de la progression des apprentissages critiques pour chaque élève.

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.

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.

*La mesure indique ce que l'élève sait, ce qu'il ou elle comprend et ce qu'il ou elle peut faire.*

*L'évaluation indique le niveau de réalisation des résultats d'apprentissage.*

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
<ul style="list-style-type: none"> <li>• rétroaction par l'enseignant, réflexion de l'élève et rétroaction des pairs</li> <li>• appréciation fondée sur les apprentissages critiques et le développement des compétences du programme d'études, traduisant la réalisation d'une tâche d'apprentissage précise</li> <li>• révision du plan d'enseignement en tenant compte des données recueillies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• auto-évaluation</li> <li>• informations données à l'élève sur son rendement l'incitant à réfléchir aux moyens à prendre pour améliorer son apprentissage</li> <li>• critères établis par l'élève à partir de ses apprentissages et de ses objectifs d'apprentissage personnels</li> <li>• adaptations faites par l'élève à son processus d'apprentissage en fonction des informations reçues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• évaluation par l'enseignant fondée sur des critères établis et axés sur les apprentissages critiques et les compétences</li> <li>• jugement du rendement de l'élève par rapport aux compétences et sa progression selon les apprentissages critiques</li> <li>• transmission du rendement de l'élève aux parents ou aux tuteurs, au personnel de l'école et des conseils/commissions scolaires</li> </ul>

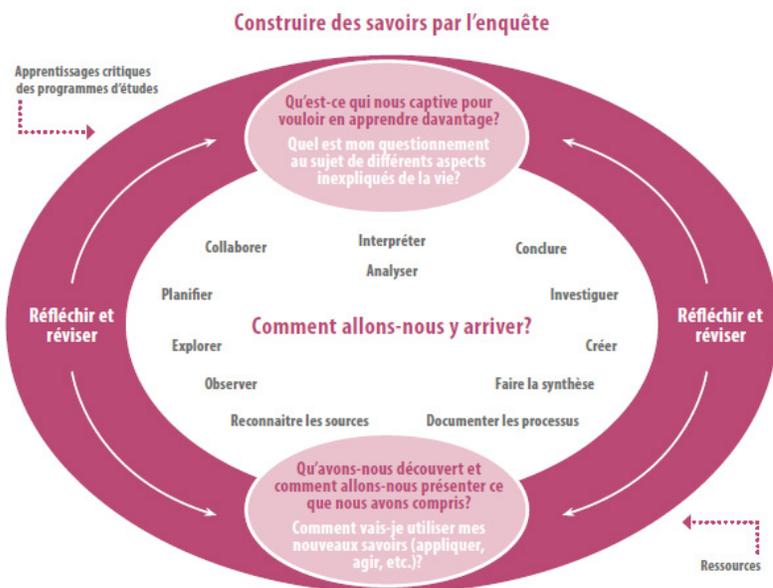
Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés.*

## 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 ou elle l'a fait, ainsi que sur la façon dont cela lui serait utile dans d'autres situations d'apprentissage et dans la vie courante.



---

## Un modèle d'enquête

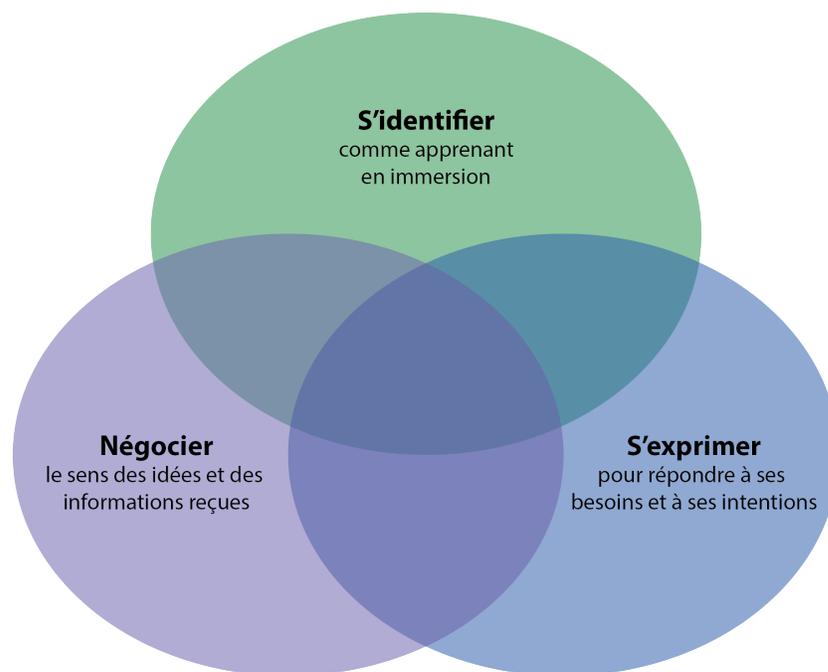
L'enquête est un processus d'exploration et d'investigation qui structure l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Ce modèle d'enquête a différentes phases non linéaires telles que *planifier, recueillir, traiter, créer, partager* et *évaluer*, avec des points de départ et d'arrivée variables. 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 maîtresses, 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.

Lors de cette démarche d'enquête, l'élève participe activement à l'élaboration des questions captivantes. Il ou elle 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, sait faire et sait être.

## Les trois compétences – Immersion<sup>1</sup>



### S'identifier comme apprenant en immersion française

Pour l'élève en immersion, la langue française est d'abord un outil académique, objet et véhicule d'apprentissage. Elle devient également véhicule de culture ainsi qu'outil d'interaction et de socialisation.

Par l'intermédiaire de son interaction avec la langue française, les gens qui la parlent et les cultures **francophones**, l'élève développe une conscientisation de l'apport culturel et linguistique de cette langue d'apprentissage à son développement personnel, académique et social. Il ou elle reconnaît que la langue et la culture sont une valeur ajoutée à sa vie.

L'identité de l'élève se développe tout au long de sa vie. Au cours de sa scolarité, son identité est influencée par ses apprentissages et, réciproquement, ses apprentissages sont transformés par l'évolution de son identité. L'élève apprend à « être » autrement, en se voyant différemment dans le monde et en modifiant ses façons d'agir, de penser et de s'exprimer en fonction des idées et des perspectives divergentes qu'il ou elle développe. Au fur et à mesure que l'élève progresse dans son apprentissage du français, il ou elle s'identifie à cette langue, aux gens qui la parlent et aux cultures **francophones**.

L'identité sociale est :

« ...cette partie du concept de soi d'un individu qui découle de la connaissance d'être membre d'un groupe social (ou de groupes) conjointement avec la valeur et la signification émotionnelle attachée à cette appartenance. »

(Tajfel, 1981, cité dans Landry, Deveau et Allard, 2006, p. 60)

<sup>1</sup>PONC, 2012.

---

Le développement de l'identité ne peut pas être évalué de façon sommative. C'est à l'élève, par la pratique réflexive et avec encadrement, d'évaluer son progrès à l'intérieur de ce processus fluide, dynamique et continu qui lui est tout à fait unique.

## S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions

L'élève s'exprime à l'oral, à l'écrit ou par la représentation pour répondre à ses besoins. Il ou elle planifie et formule ses **messages** en fonction d'une situation et d'une intention de communication **authentique**. Ainsi, il ou elle peut transmettre, dans une multitude de contextes **authentiques**, ses idées, ses pensées, ses sentiments, ses états d'esprit, ses opinions, ses questions, ses réactions, son appartenance à un groupe d'apprenants en immersion française. Pour ce faire, il ou elle s'appuie sur son vécu, ses croyances et sa compréhension des choses.

L'élève est appelé à formuler des **messages** pour une gamme d'intentions de communication **authentique** telles que raconter, échanger, interagir, collaborer, décrire, s'informer, expliquer, convaincre, argumenter, inciter, influencer, agir, synthétiser, analyser, résoudre des problèmes et des conflits, évaluer, critiquer, se fixer des buts, créer et jouer avec les mots. Il ou elle met à profit ses connaissances linguistiques (**grammaire de la phrase, grammaire du texte**) et son répertoire de **référénts socioculturels** afin de s'exprimer de façon claire et cohérente. Il ou elle ajuste son comportement et le langage qu'il ou elle utilise à la situation de communication. En conséquence, il ou elle fait des choix réfléchis par rapport au vocabulaire, à la syntaxe, aux stratégies de communication et aux registres de la langue qu'il ou elle utilise. Il ou elle accorde une importance à la justesse et l'exactitude de son **message**. Il ou elle réfléchit sur le fonctionnement et l'usage de la langue et fait un retour critique sur sa communication.

## Négocier le sens des idées et des informations reçues

L'élève négocie le sens des idées et des informations reçues à l'oral, à l'écrit ou par autres moyens. Il ou elle est un récepteur actif et critique dans la construction du sens. Il ou elle met à profit ses connaissances linguistiques (**grammaire de la phrase, grammaire du texte**) et ses **référénts socioculturels** afin de dégager le sens du **message**. L'élève accède à un large répertoire de stratégies cognitives et métacognitives pour développer et approfondir sa compréhension, pour réaliser son intention d'écoute, de lecture ou d'observation et pour évaluer sa démarche.

---

La communication étant un acte social, l'élève coconstruit sa compréhension dans un processus de négociation avec les autres. Il ou elle questionne, se questionne, compare sa pensée avec celle des autres et confronte ses idées afin de les confirmer, les ajuster, les modifier ou les rejeter pour ainsi donner un sens cohérent et signifiant au **message**. L'élève est souvent appelé à reconstruire le sens des **messages** seul, mais sa compréhension est approfondie lorsqu'il ou elle la construit à l'aide d'interactions réelles ou virtuelles avec autrui.

L'élève est appelé à négocier le sens des idées et des informations reçues dans une multitude de contextes, tout en s'appuyant sur son vécu, ses croyances et ses valeurs. Sa construction du sens est guidée par ses besoins personnels, scolaires et sociaux ainsi que par son intention de communication, soit pour soutenir une conversation, s'approprier des concepts, s'informer, effectuer une tâche d'apprentissage ou se divertir.

L'élève en immersion prend conscience du fait qu'il ou elle doit harmoniser les ensembles de connaissances, de perspectives plus ou moins diverses et de **référents socioculturels** auxquels il ou elle est exposé.

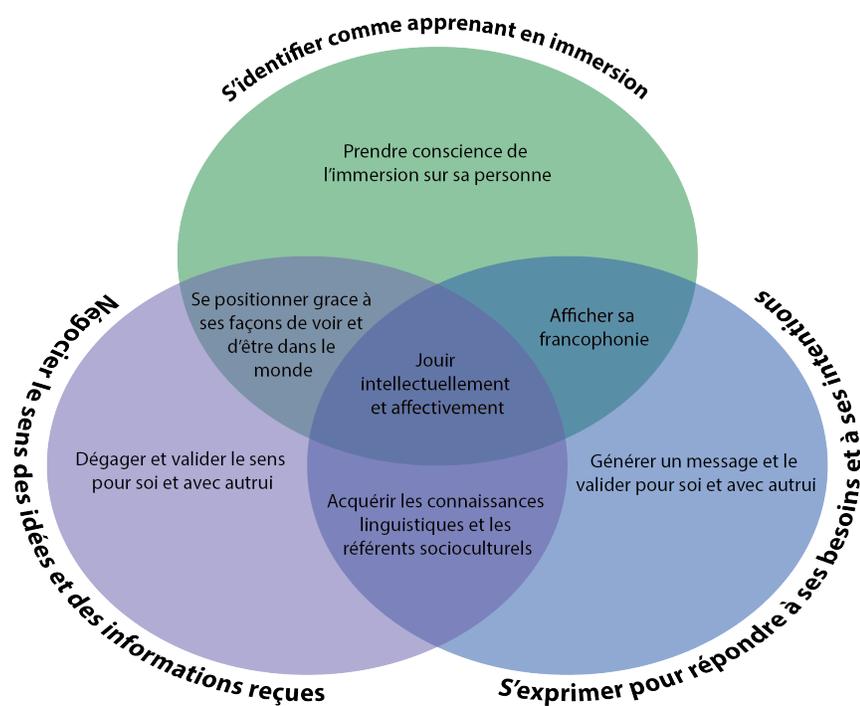
## Les composantes des compétences<sup>2</sup>

La compétence est un savoir-agir complexe et évolutif fondée sur la mobilisation, la combinaison et l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-être et savoir-faire explicités par des composantes. Celles-ci décrivent les éléments de la compétence, en précisent le sens et en démontrent la dynamique.

Les composantes d'une compétence :

- ont toutes la même importance;
- ne sont ni linéaires ni hiérarchisées;
- sont travaillées et évaluées collectivement dans des tâches complexes, intégratrices, signifiantes dans des contextes **authentiques**;
- sont précisées par des apprentissages critiques.

Le diagramme ci-dessous illustre les relations qui existent entre les trois compétences et leurs sept composantes.



<sup>2</sup>PONC, 2012.

---

Chacune des trois compétences disciplinaires possède une composante qui lui est propre :

- prendre conscience de l’immersion sur sa personne;
- générer un **message** et le valider pour soi et avec autrui;
- dégager et valider le sens pour soi et avec autrui.

La dynamique créée par l’entrecroisement des trois compétences engendre quatre composantes partagées :

- afficher sa francophonie;
- acquérir les connaissances linguistiques et les référents socioculturels;
- se positionner grâce à ses façons de voir et d’être dans le monde;
- jouir intellectuellement et affectivement.

### **Prendre conscience de l’immersion sur sa personne**

L’élève qui s’identifie comme apprenant bilingue est graduellement conscientisé à la transformation de son identité par son expérience en immersion. Cette prise de conscience l’oblige à faire appel à des stratégies métacognitives et socioaffectives afin de comprendre comment l’apprentissage de la langue française influence et transforme son identité. L’élève, se donnant le droit à l’exploration et à la prise de risques, s’engage volontairement dans cette transformation et trouve ainsi sa place dans le monde.

### **Dégager et valider le sens pour soi et avec autrui**

L’élève reconstruit le sens des idées et des informations entendues, lues ou vues dans une variété de contextes et pour diverses intentions. Il ou elle cerne le sens global d’un **message** et identifie les idées et les informations explicites qui y sont contenues. L’élève analyse le **message** pour dégager les informations implicites telles que le point de vue de l’auteur et les valeurs véhiculées en s’appuyant sur son vécu, ses croyances et ses expériences antérieures. Il ou elle met à profit ses connaissances linguistiques (**grammaire de la phrase, grammaire du texte**) et ses **référents socioculturels** afin de dégager le sens du **message**.

Dans un processus de coconstruction, il ou elle constate que l’interprétation de l’autre peut être différente de la sienne et il ou elle ajuste, modifie ou précise sa compréhension en considérant l’apport d’autrui. L’élève en immersion développe une tolérance pour l’ambiguïté et prend des risques, seul ou avec autrui, dans sa recherche de sens.

---

L'élève interprète les **messages** de façon critique et porte un jugement basé sur des critères personnels ou des critères établis avec les autres. L'élève fait une objectivation de sa compréhension et de son processus de négociation du sens. Il ou elle identifie et explique les étapes importantes ainsi que les stratégies et les outils qu'il ou elle a utilisés pour comprendre le **message**.

## Générer un message et le valider pour soi et avec autrui

L'élève génère des **messages** à l'oral, à l'écrit et par la représentation visuelle pour répondre à ses besoins ou à ses intentions. Les **messages** qu'il ou elle produit s'effectuent en contexte. Ils ou elles sont guidés par l'intention de communication de l'élève et tiennent compte du destinataire ou de l'interlocuteur, ainsi que du contenu et de la forme du **message**.

L'élève s'appuie sur ses connaissances linguistiques et ses **référents socioculturels** nouvellement acquis, ainsi que sur ses connaissances antérieures, pour générer des **messages**. Il ou elle est souvent appelé à prendre des risques dans l'expression de ses idées. L'élève clarifie et ajuste son **message** à partir d'une réflexion personnelle ou d'une rétroaction d'autrui. Il ou elle évalue la pertinence et l'efficacité de sa production selon des critères personnels ou des critères préétablis avec les autres pour s'assurer que son **message** est clair et cohérent. L'élève fait une objectivation de son processus de négociation du sens et de son processus d'expression. Il ou elle identifie et explique les étapes importantes ainsi que les stratégies et les outils qu'il ou elle a utilisés pour produire son **message**.

## Acquérir les connaissances linguistiques et les référents socioculturels

Pour que l'élève puisse négocier le sens des idées et des informations reçues et s'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions, il ou elle doit acquérir les connaissances linguistiques ainsi que les **référents socioculturels** qui reflètent les réalités quotidiennes actuelles et passées de la francophonie. La langue, étant à la fois objet et véhicule d'apprentissage, l'élève s'approprie les connaissances nécessaires en expérimentant avec les différentes **fonctions du langage** à travers des situations de communication dans des contextes **authentiques** de plus en plus variés. Cette expérimentation est toujours encadrée d'un enseignement explicite relié à la **grammaire de la phrase**, à la **grammaire du texte** et aux **référents socioculturels**.

---

## Se positionner grâce à ses façons de voir et d'être dans le monde

À son arrivée à l'école, l'élève possède déjà des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans sa langue première. Lorsqu'il ou elle est apprenant en immersion, un nouveau répertoire de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être vient enrichir son apprentissage. Tout au long de sa scolarisation, les langues d'apprentissage de l'élève se développent simultanément et influencent le développement de son identité. L'élève apprend à s'identifier comme apprenant en immersion, modifiant ses façons d'agir, de penser et de s'exprimer en fonction de la complicité créée entre ses langues d'apprentissage. Il ou elle se positionne lorsque cette complicité influence sa façon de négocier le sens des idées et des informations reçues. La capacité de se positionner se développe de façon progressive. L'élève apprend à harmoniser ses ensembles de connaissances, de **référents socioculturels** et de perspectives lui permettant ainsi d'interpréter le monde avec des points de vue redéfinis.

## Afficher sa francophonie

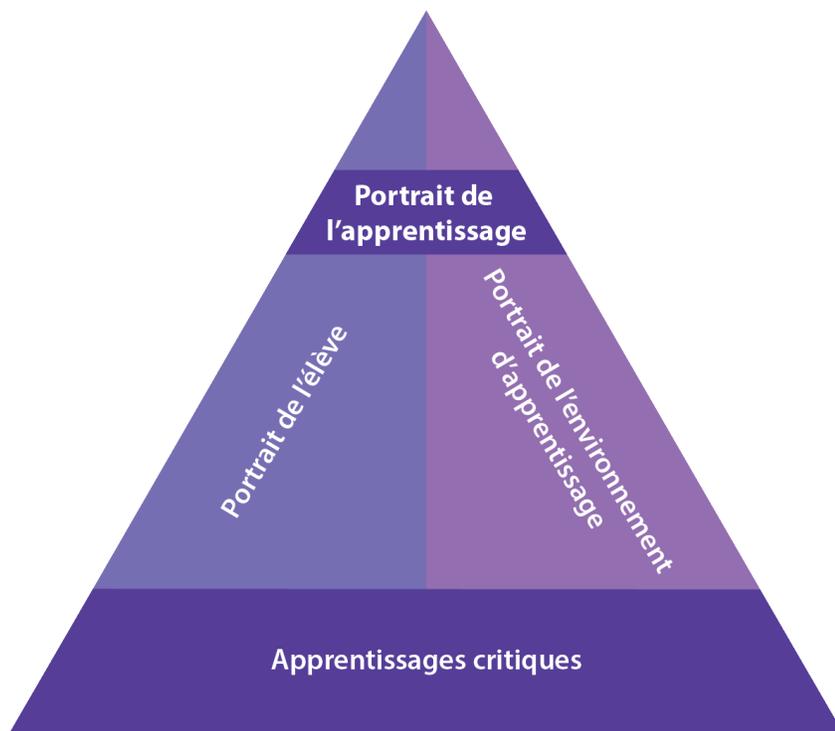
L'élève qui apprend à s'identifier comme apprenant bilingue en immersion se lie à un nouveau groupe d'appartenance et développe le sentiment « d'être capable » dans la langue française au niveau personnel, social et scolaire. Ce sentiment nourrit une fierté et une appréciation grandissantes chez l'élève par rapport à son apprentissage en français. Il ou elle cherche alors à extérioriser cette fierté et cette appartenance en générant un **message** ou en posant des gestes.

## Jouir intellectuellement et affectivement

L'élève atteint un niveau de jouissance intellectuelle et affective lorsque la langue et ses connaissances socioculturelles deviennent pour lui source de plaisir et de motivation intrinsèque. L'élève se retrouve alors dans un état d'enjouement. « L'état de flow [d'enjouement] est un état optimal de motivation intrinsèque... C'est un sentiment que chacun peut éprouver, caractérisé par une grande impression de liberté, de joie, d'accomplissement et de compétence » (Mihály Csíkszentmihályi, n.d.). Cet état d'enjouement relève de l'engagement total de l'élève (adapté du PONC, 2012).

## Le développement des compétences par stades<sup>3</sup>

Les compétences, étant de caractère développemental, se manifestent par une complexification croissante des apprentissages s'étalant de la maternelle jusqu'à la 12<sup>e</sup> année. Une organisation par stades permet de démarquer la progression des apprentissages chez l'élève. Pour les *Programmes d'études : Immersion M à 2* les stades de développement suivants proviennent du *Cadre commun de français : immersion* (PONC, 2012) et ont été adoptés pour la Saskatchewan : *En éveil* (M et 1<sup>e</sup> année), *Apprenti* (2<sup>e</sup> année).



Les stades de développement réunissent deux parties : le portrait de l'apprentissage (y compris le portrait de l'élève et le portrait de l'environnement) et les apprentissages critiques. Ces deux parties, interdépendantes et inséparables, doivent toujours être considérées comme un tout servant à guider l'apprentissage, l'enseignement ainsi que **la mesure et l'évaluation**.

Les stades de développement partagent les caractéristiques suivantes :

- Ils s'étalent sur une période de deux à trois ans chacun, permettant ainsi un apprentissage en profondeur par le réinvestissement et le transfert des apprentissages dans une multitude de contextes. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis à chaque stade sont cumulatifs et réinvestis d'un stade à l'autre.

<sup>3</sup>PONC, 2012.

« Associés aux compétences, les [stades], puisqu'ils s'étendent sur des périodes plus longues, permettent de donner le temps aux compétences de se développer et de se laisser observer. »

(Archambault et Richer, 2007, p. 94)

« [L]e développement d'une compétence ne s'arrête pas au niveau "compétent", mais se poursuit jusqu'à l'expertise, stade atteint en général après des années et des années de mises en œuvre et d'expériences. »

(Tardif, 2006. p. 87)

- Chaque stade comprend des apprentissages critiques, c'est-à-dire des apprentissages irréversibles qui marquent un changement important dans la base de connaissances de l'élève et lui permettent de pouvoir passer au stade suivant.
- Ils sous-entendent la mesure et l'évaluation à partir de manifestations d'apprentissage multiples et variées qui répondent à la diversité des apprenants.
- Ils permettent la différenciation et facilitent l'apprentissage dans les classes à niveaux multiples.

## Le portrait de l'apprentissage

Le portrait de l'apprentissage se divise en deux volets : le portrait de l'élève et le portrait de l'environnement d'apprentissage. Le premier vise à tracer la progression de l'élève à travers les stades de développement. Le deuxième vient préciser les conditions optimales qui doivent être mises en place pour favoriser le développement des compétences chez l'élève. Ensemble, ces deux volets viennent situer les apprentissages critiques dans un contexte qui les rend dynamiques et **authentiques**.

### Le portrait de l'élève

Le portrait de l'élève décrit le savoir-agir à un certain stade de développement. Il donne un aperçu de la progression des compétences en développement en indiquant des apprentissages typiques et caractéristiques à chacun des stades. Le portrait de l'élève fournit une représentation générale de ce niveau de compétences sans proposer une liste d'éléments à vérifier.

Placés l'un après l'autre, les portraits forment une échelle de développement allant du stade en éveil jusqu'au stade *compétent*. Cette échelle permet de situer globalement l'élève dans son développement de compétences en français. Elle sert également d'outil d'autoréflexion et d'autoévaluation pour l'élève.

### Le portrait de l'environnement d'apprentissage

Le portrait de l'environnement d'apprentissage décrit les conditions optimales qui doivent être mises en place par les actions de l'enseignant afin d'assurer que l'élève puisse développer ses compétences à chaque stade. Les conditions de l'environnement ne sont pas développementales, mais se conforment à la complexité croissante des apprentissages.

---

L'environnement d'apprentissage est considéré sous trois aspects :

### 1) La dynamique du groupe

La dynamique du groupe est liée au degré d'autonomie croissante de l'élève face à son apprentissage dans les diverses disciplines, aux façons de travailler seul et avec autrui et au développement de la métacognition. Cet aspect de l'environnement vise à développer la responsabilisation et l'indépendance graduelles de l'élève.

L'encadrement, l'échafaudage et la modélisation mis en place par l'enseignant dans les tâches de communication, d'apprentissage ou d'évaluation, ainsi que dans l'apprentissage des processus métacognitifs, se font en fonction des besoins et du niveau d'autonomie de l'élève. Les tâches de communication et d'apprentissage, généralement offertes par l'enseignant en jeune enfance, sont de plus en plus initiées par l'élève au fur et à mesure que son savoir-agir et son indépendance comme apprenant se développent.

### 2) Les facettes de l'identité

Les facettes de l'identité se rapportent aux aspects socioaffectifs reliés à l'apprentissage de la langue française. Les conditions optimales mises en œuvre visent la valorisation de l'apprentissage du français par l'élève, le développement de son identité comme apprenant en immersion ainsi que son sentiment d'appartenance aux cultures **francophones**.

### 3) L'accès équilibré à la langue

L'accès équilibré à la langue concerne les conditions qui permettent à l'élève de s'approprier la langue française dans toute sa richesse. L'accent porte sur le développement de l'oral, sur l'exposition à des modèles de langue corrects et accessibles, sur l'accès à des **messages** oraux, visuels et écrits riches et variés dans des contextes **authentiques**. Tous ces aspects sont importants pour un accès équilibré à la langue.

## Les apprentissages critiques

Les apprentissages critiques présentent une description des manifestations observables ou mesurables des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être à chacun des stades de développement. Ils indiquent l'étendue et la profondeur des composantes, et par extension, la complexité des compétences disciplinaires. C'est par leur agencement à l'intérieur de l'**interdisciplinarité** et leur orchestration que se travaillent les compétences disciplinaires.

Les apprentissages critiques partagent les caractéristiques suivantes :

- Ils sont composés d'un ensemble de ressources internes et externes permettant de travailler les composantes.

- 
- Ils sont de complexité croissante d'un stade à l'autre.
  - Ils s'appliquent à l'oral, à l'écrit, au visuel, à la manipulation et au mouvement.
  - Ils ont tous la même importance, n'étant ni linéaires ni hiérarchisés.
  - Ils sont obligatoires.
  - Ils se réalisent dans des contextes de communication et d'apprentissage **authentiques**.
  - Ils sont interreliés donc, travaillés et évalués en agencement.
  - Ils favorisent l'élaboration de critères pour l'évaluation au service de l'apprentissage, en tant qu'apprentissage et de l'apprentissage.

Le diagramme de Venn à la page 40 comprend les apprentissages critiques pour le stade de développement *En éveil*.

La numération des apprentissages critiques sert à titre d'organisateur seulement et non pour signifier la priorité ou l'importance de ceux-ci (adapté du PONC, 2012).

## Schéma : Portrait de l'environnement d'apprentissage

### PORTRAIT DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE EN ÉVEIL Programme d'études – immersion : Maternelle et 1<sup>re</sup> année

#### Portrait de l'élève

L'élève en éveil s'exprime oralement pour répondre à des besoins simples et concrets, pour parler de son monde, de ses activités quotidiennes et de son bien-être et celui des autres et de l'environnement. Il interagit avec autrui dans le jeu et dans les situations de communication structurées. Par l'intermédiaire d'interactions avec ses enseignants et ses pairs, il s'initie aux conventions de communication de base.

L'élève en éveil se sensibilise à la langue française et s'approprie le vocabulaire et les structures langagières par l'exploration d'une variété de situations de communication qui lui permettent de répéter, d'imiter, de réciter, de chanter, de parler, de comparer, de mesurer, d'explorer et de développer le sens du nombre. Il apprend ainsi à percevoir et à manipuler les composantes des mots de la langue française. L'élève en éveil s'exprime en utilisant un répertoire élémentaire d'expressions courantes, le vocabulaire de l'oral développé en classe et des types de phrases modélisées. Sa communication orale est souvent brève et il utilise des gestes ou d'autres comportements non-verbaux ainsi que des appuis visuels pour transmettre son message.

À l'écrit, l'élève en éveil s'inspire des illustrations pour donner l'impression de lire et comprend le message écrit en repérant certains mots familiers de façon globale. L'élève en éveil apprivoise l'écriture par l'utilisation du dessin, des illustrations, des images, de l'expression artistique, de symboles écrits ou de mots pour représenter ses idées et son raisonnement logique. À l'occasion, il recopie ou transforme légèrement de courts messages en situation d'écriture partagée ou interactive. Il transcrit lisiblement les lettres et les mots et les nombres, numéros et chiffres dont il a besoin.

Les réactions des élèves aux messages vus, lus ou entendus sont motivées par ses expériences personnelles et ses connaissances antérieures. Les liens qu'il établit entre celles-ci et les idées et les informations reçues se situent essentiellement au niveau de l'information explicite contenue dans le texte. Centré sur lui-même, il interprète son monde selon ses propres idées.

L'élève en éveil suit des consignes brèves reliées aux routines et responsabilités quotidiennes et aux tâches simples. Il répond à des questions élémentaires reliées à des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers et pose des questions pour clarifier sa compréhension et son raisonnement critique.

Prenant plaisir à interagir avec des textes familiers et répétitifs par le biais de lectures à haute voix ou partagées, il prend conscience que le langage oral est associé au symbole écrit. L'élève expérimente avec les stratégies de négociation de sens et d'expression. Il comprend que les textes servent à divertir ou à informer.

#### Portrait de l'environnement d'apprentissage

##### La dynamique du groupe

##### Pour que l'environnement soit propice à l'apprentissage pour l'élève en éveil, cela nécessite :

- un climat de sécurité affective, de confiance, de coopération et de prise de risque;
- l'enseignant en tant que modèle de langue, de comportements d'interaction désirés, de stratégies et de processus de métacognition;
- de nombreuses occasions pour écouter, observer, imiter, répéter et faire de la pratique guidée;
- le réinvestissement du langage quotidien en interaction dans maintes situations authentiques et dans une variété de contextes, y compris ceux portant sur les façons de connaître, d'être et de faire autochtones;
- l'enseignant comme guide pour aider l'élève à faire des choix appropriés;
- la planification des tâches, la gestion des ressources et l'évaluation des situations d'apprentissage authentiques sont guidées et encadrées de près par l'enseignant.

##### Les facettes de l'identité de l'élève

##### Pour que l'identité de l'élève en éveil comme apprenant en immersion française développe, cela nécessite :

- un climat de classe qui favorise :
  - la valorisation de l'apprentissage du français;
  - la fierté de parler français;
  - un sentiment d'appartenance au groupe qui parle français;
- que le français soit utilisé pour exprimer ses sentiments, ses intérêts et ses besoins dans une variété de contextes;
- des occasions pour partager ses expériences en immersion.

##### L'accès équilibré à la langue

##### Pour que l'élève en éveil s'approprie la langue française, cela nécessite :

- une importance prioritaire accordée à la langue orale avec appuis visuels ou écrits et une allocation de temps considérable pour la développer;
- l'apprentissage par enquête, des tâches et des créations qui répondent à une intention authentique de communication;
- des intervenants, modèles d'un français accessible (accent, débit), correct (je, vous, subjonctif) et naturel en tout temps;
- la lecture à haute voix de messages et d'œuvres littéraires et ludiques qui stimulent l'imaginaire, qui expliquent ou qui décrivent;
- des textes illustrés portant sur des sujets familiers qui favorisent le développement de la discrimination auditive et de la conscience phonologique;
- des messages, des textes et des tâches qui favorisent une ouverture à la culture;
- l'exposition quotidienne à des messages et textes variés : comptines, histoires, albums illustrés, grands livres collectifs, routines, causeries, directives simples et énumération;
- des occasions quotidiennes pour faire des tentatives en lecture et en écriture au niveau de développement de l'élève;
- des occasions pour parler de ses stratégies d'apprentissage.

---

*Compétence : Négocier le sens des idées et des informations reçues*

*Il est essentiel que les élèves en maternelle développent à l'oral un vocabulaire et une syntaxe de base qui leur permettront de participer activement aux tâches d'apprentissage.*

## **Le français en immersion : Maternelle**

Dans un programme d'immersion, les élèves doivent développer des compétences langagières et culturelles afin de pouvoir aborder les savoirs et les savoir-faire scolaires et de 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 leur environnement immédiat.

---

## L'enfant au début de son apprentissage en immersion

### Établir la compréhension orale

On entend souvent dire qu'en immersion, il faut privilégier l'oral en début d'apprentissage. Dans cette phase initiale, il faut en effet veiller à exposer les élèves à la langue parlée. Les 3 compétences sont essentielles à l'apprentissage en immersion. Si un ou une élève ne comprend pas à l'oral, on ne peut pas s'attendre à ce qu'il ou elle soit capable de lire plus tard. Une bonne base à l'oral aura des effets positifs sur dans tout ce que l'élève fait, y compris des problèmes contextualisés en mathématiques.

Il ne s'agit cependant pas de négliger ou de retarder, même de quelques semaines, la « lecture » et « l'écriture ». Dès le début de la scolarité, les 3 compétences soutenues de l'oral s'intègrent généralement à des tâches d'apprentissage qui mettent en scène le support de l'écrit.

Au début de la maternelle en immersion, le développement des 3 compétences s'intègre aux tâches quotidiennes par le biais de diverses stratégies. En voici quelques exemples:

- la lecture faite par l'enseignante d'histoires abondamment illustrées et dont la trame est bien connue des élèves (contes traditionnels, traductions d'histoires modernes et situations familières en mathématiques);
- la lecture partagée d'histoires à structure répétitive ou cumulative, de comptines, y compris de comptines numériques et de textes de chansons simples et à structure répétitive;
- l'expérience langagière, c'est-à-dire la dictée à l'enseignant ou à l'enseignante, par les élèves, des légendes de leurs dessins ou de la description d'une expérience vécue collectivement et la résolution de problèmes;
- la rédaction collective transcrite par l'enseignante doit comprendre une variété de sujets, y compris les problèmes de mathématiques;
- la lecture faite par l'enseignant ou par l'enseignante puis la lecture partagée, des textes et des histoires collectives élaborées lors de séances d'expérience langagière et de résolution de problèmes;
- la dictée à l'enseignante de mots, de consignes ou de phrases aide-mémoire pour préparer des étiquettes ou des affiches;
- le chœur parlé.

*[Négocier le sens des idées et des informations reçues et S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions à l'oral] occupent une place prédominante dans les programmes de français en immersion puisque ces modes de communication sont inséparables et sont aussi les plus courants dans la vie de tous les jours.*

*(Mandin, 2007, p. 16)*

---

## Phases du développement en lecture des élèves en immersion

### Le lecteur ou la lectrice en phase d'éveil

Cette phase de compétence correspond à l'enfant de **la maternelle et du début de la première année**. Il ou elle sait que l'écrit est une source d'information et une source de plaisir, et qu'il véhicule un **message, mais il ou elle ne lit pas encore**. Il ou elle est capable de discuter de ce qui se passe dans une histoire lue et de faire des prédictions sur la suite du texte, se rappelle les événements clés des textes lus à haute voix, peut réagir à des histoires par le dessin ou la dramatisation, se rend compte que les illustrations et les images ont une signification et peut en discuter. Il ou elle peut faire la distinction entre le texte et les illustrations et possède certaines connaissances du livre (reconnait la couverture, le début, la fin, sait tenir le livre, sait tourner les pages).

Il ou elle reconnaît des mots dans son environnement (les prénoms, les couleurs) et certains mots dans des contextes différents. **Il ou elle ne connaît pas encore les principes de l'alphabet**, les lettres et les sons lui permettant de décoder de nouveaux mots. À la fin de cette phase il ou elle saisit l'orientation de l'écrit et **des** correspondances entre l'oral et l'écrit et est capable de répéter des phrases clés simples pendant la lecture à haute voix.

### L'écriture

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 et ce dès le début de leur apprentissage. Ainsi, on ne s'attend pas à ce que les élèves aient maîtrisé un certain **nombre** d'habiletés préalables ou qu'ils ou elles aient atteint un certain degré de maîtrise de la langue écrite pour leur offrir d'écrire.

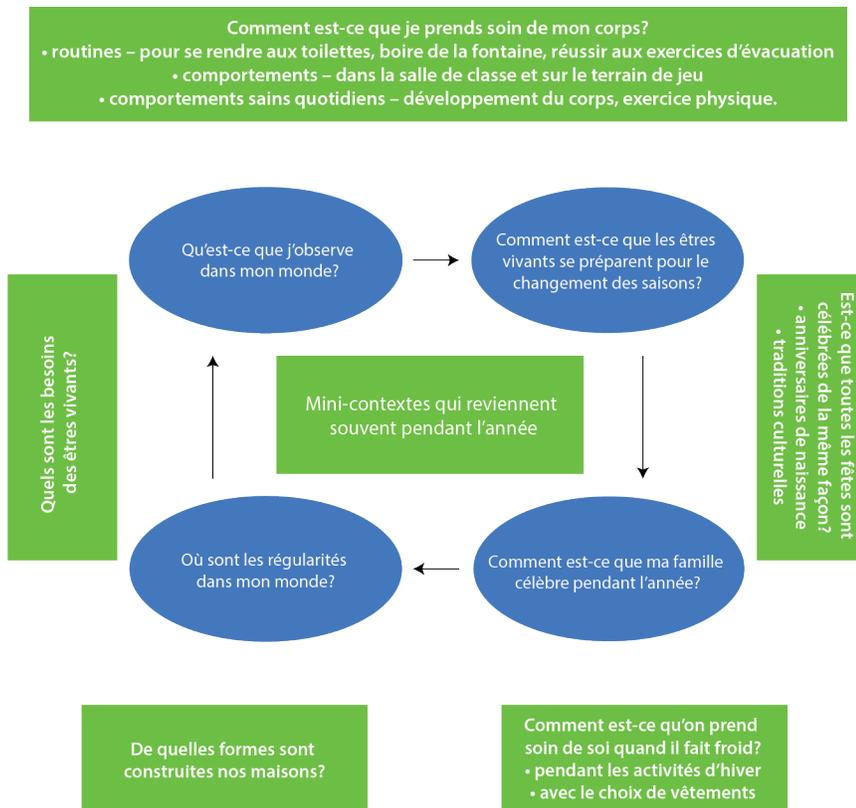
Cette émergence de l'écriture se manifeste graduellement et en différentes étapes allant du gribouillis pour arriver à une utilisation du code et des conventions de la langue.

*Compétence : S'exprimer pour répondre à ses besoins ou à ses intentions*

## Tableau des contextes

Le contenu du programme d'études pour la maternelle est organisé selon les contextes. Fournir un contexte véritable pour l'apprentissage en immersion (langue, concepts et contenu) permet le déroulement naturel des événements d'enseignement et d'apprentissage. Les tâches sont donc intégrées et centrées sur le sens au lieu d'être fragmentées et dépourvues de sens. Grâce aux contextes, les élèves peuvent voir les liens dans leur apprentissage et apprendre à transférer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, langagiers et autre, d'une tâche à une autre, et aussi d'un contexte à un autre.

Le diagramme ci-dessous démontre la nature cyclique de l'apprentissage du contenu et des concepts de la maternelle que les élèves du programme d'immersion vont rencontrer, travailler et répéter à l'année longue. Les élèves ont besoin de reprendre le contenu et les concepts à plusieurs reprises afin d'assurer un apprentissage approfondi et un début solide du développement de la langue française au niveau de la négociation du sens.

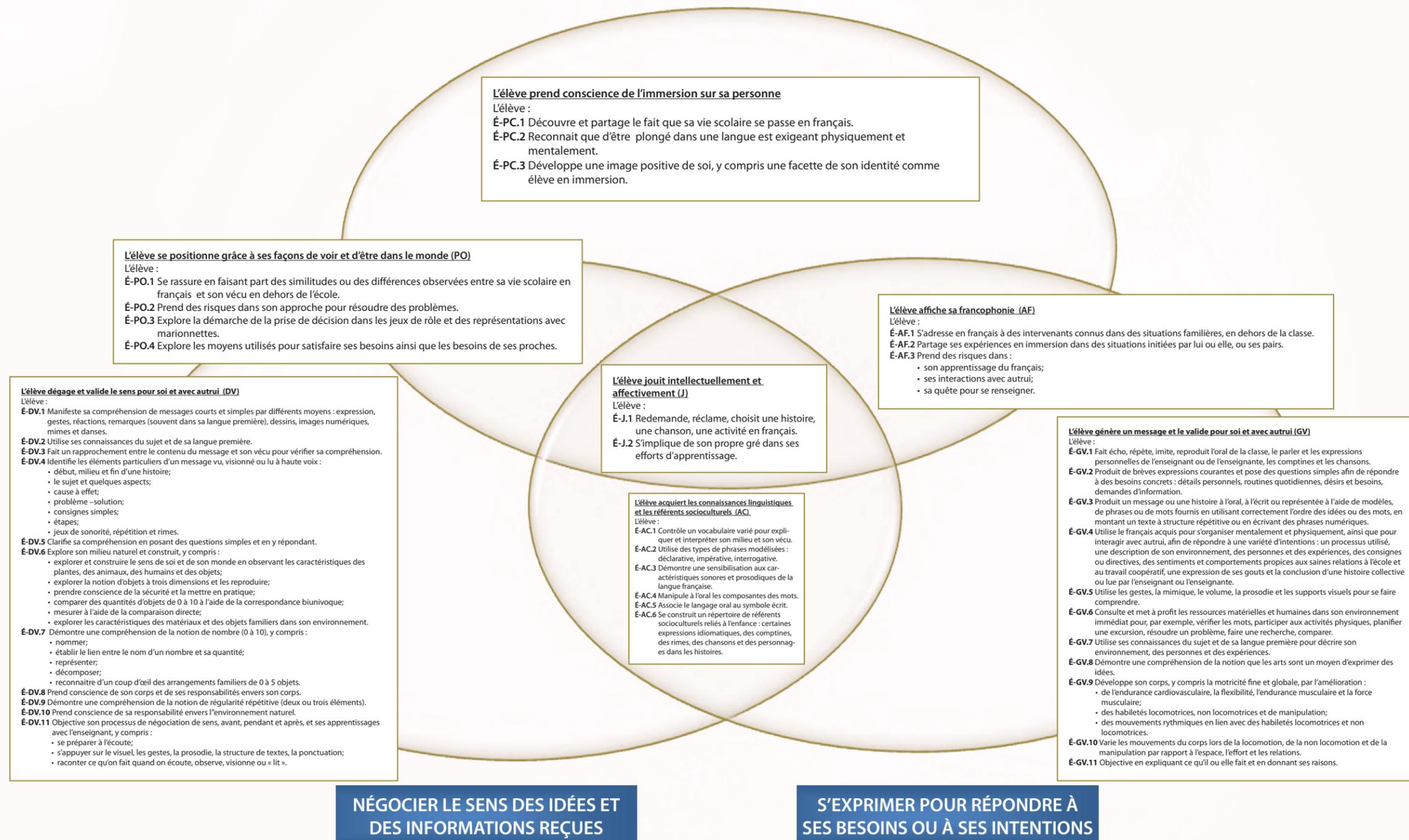


# Diagramme de Venn : Compétences, composantes et apprentissages critiques

Janvier 2014

S'IDENTIFIER COMME APPRENANT EN IMMERSION FRANÇAISE

EN ÉVEIL (M-1) - Maternelle



---

## Composantes, apprentissages critiques et indicateurs de progression

### Légende

#### Code des apprentissages critiques et indicateurs de progression

É-PC.2(a)	
É	Stade – En éveil
PC	Composante
2	Apprentissage critique
(a)	Indicateur de progression

#### Abréviation des composantes

[PC]	Prendre conscience de l’immersion sur sa personne
[DV]	Dégager et valider le sens pour soi et pour autrui
[GV]	Générer un <b>message</b> et le valider pour soi et avec autrui
[AC]	Acquérir les connaissances linguistiques et les référents socioculturels
[PO]	Se positionner grâce à ses façons de voir et d’être dans le monde
[AF]	Afficher sa francophonie
[J]	Jouir intellectuellement et affectivement

### Termes utilisés dans les apprentissages critiques et les indicateurs de progression 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

---

## Composantes, apprentissages critiques et indicateurs de progression (suite)

Contexte organisateur de l'année : *Moi, mon bien-être, mon monde*

---

### Composante : *Prendre conscience de l'immersion sur sa personne*

---

#### Apprentissages critiques obligatoires

*L'élève :*

**É-PC.1** Découvre et partage le fait que sa vie scolaire se passe en français.

*L'élève :*

**É-PC.2** Reconnaît que d'être plongé dans une langue est exigeant physiquement et mentalement.

*L'élève :*

**É-PC.3** Développe une image positive de soi, y compris une facette de son identité comme élève en immersion.

#### Indicateurs de progression

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-PC.1(a) Se rend compte que d'autres élèves apprennent dans une autre langue.

É-PC.1(b) Établit des liens entre soi-même et des personnages dans des histoires de langue française racontées ou lues à haute voix.

*L'élève :*

É-PC.2(a) Indique quand il ou elle fait preuve de contrôle, ou non, dans son comportement.

É-PC.2(b) Identifie que, parfois quand il ou elle est de mauvaise humeur ou se plaint qu'il ou elle a un mal de tête à la fin de la journée, c'est parce que son cerveau a travaillé très fort pour comprendre.

*L'élève :*

É-PC.3(a) Présente et décrit à l'oral ses talents, p. ex. « Voici une peinture de moi. Je peux courir vite. Je peux chanter en français ».

É-PC.3(b) Apprécie en décrivant les talents d'une autre personne à l'aide de structures telles que, « Je peux courir vite », « Elle peut dessiner une fleur », « Ils peuvent construire une maison avec des blocs ».

É-PC.3(c) Représente et présente des fêtes et des traditions propres à sa famille ou à ses groupes d'appartenance.

---

**Composante : Dégager et valider le sens pour soi et autrui**

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**É-DV.1** Manifeste sa compréhension de **messages** courts et simples par différents moyens : expression, gestes, réactions, remarques (souvent dans sa langue première), dessins, images numériques, mimes et danses.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

- É-DV.1(a) Incorpore à ses jeux des mots et des expressions tirés des livres, chansons, poèmes et comptines.
- É-DV.1(b) Incorpore les éléments d'une histoire à ses jeux.
- É-DV.1(c) Chante une comptine, y compris des comptines pour compter et des comptines culturelles, en utilisant les gestes ou en mimant les actions.
- É-DV.1(d) Nomme la plupart des objets de son environnement scolaire immédiat grâce à des expériences concrètes et **authentiques**.
- É-DV.1(e) Discute des images et des illustrations.
- É-DV.1(f) Partage ce qu'il ou elle a appris ou ce qu'il ou elle a compris, s'exprimant autant que possible en français, à l'aide du mime, de gestes ou de dessins.
- É-DV.1(g) Explique les gestes de la personne qui parle lors d'une tâche d'écoute ou de visionnement, p. ex. se pencher, montrer quelque chose du doigt, se tirer l'oreille.
- É-DV.1(h) Exécute des mouvements communiqués oralement par les autres dans le cadre d'activité physique, p. ex. « Montre-moi comment tu pourrais : plier les jambes comme une grenouille, te rouler en boule comme une chenille, te tortiller comme un ver de terre, te pencher comme un oiseau qui boit, te baisser pour devenir tout petit. »

---

**Composante : Dégager et valider le sens pour soi et autrui (suite)**

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**É-DV.2** Utilise ses connaissances du sujet et de sa langue première.

*L'élève :*

**É-DV.3** Fait un rapprochement entre le contenu du **message** et son vécu pour vérifier sa compréhension.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-DV.2(a) Explique qu'il ou elle s'appuie sur les illustrations ou sur ce qu'il ou elle sait déjà pour faire des prédictions ou anticiper le contenu et pour soutenir sa compréhension.

É-DV.2(b) Utilise l'information tirée de l'illustration pour pallier un bris de compréhension.

É-DV.2(c) Reconnaît des **congénères**, p. ex. famille-family, pointer – point, bicyclette-bicycle.

É-DV.2(d) Parle avec ses pairs et avec l'enseignant dans sa langue première pendant que se développe sa compétence en français.

É-DV.2(e) Établit le lien entre ce qu'il ou elle est en train d'apprendre et son monde.

*L'élève :*

É-DV.3(a) Dégage à l'aide d'illustrations et de gestes le sens global d'une très courte histoire lue à haute voix.

É-DV.3(b) Reconnaît la routine liée à des situations d'écoute.

É-DV.3(c) Utilise la mimique, le volume, les illustrations, le contexte de la situation pour soutenir sa compréhension.

É-DV.3(d) Dégage le sens global du **message** à partir, par exemple, des illustrations, des tableaux, des objets, des vêtements.

---

**Composante : Dégager et valider le sens pour soi et autrui (suite)**

**Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**É-DV.4** Identifie les éléments particuliers d'un **message** vu, visionné ou lu à haute voix :

- début, milieu et fin d'une histoire;
- le sujet et quelques aspects;
- cause à effet;
- problème – solution;
- consignes simples;
- étapes;
- jeux de **sonorité**, répétition et rimes.

*L'élève :*

**É-DV.5** Clarifie sa compréhension en posant des questions simples en y répondant.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-DV.4(a) Démontre qu'il ou elle est conscient que le texte de ses livres préférés ne change pas et que l'histoire demeure chaque fois la même.

É-DV.4(b) Raconte de nouveau l'histoire y compris l'action principale : début – milieu – fin.

É-DV.4(c) Met en évidence sa compréhension de la rime, par exemple, en levant le pouce quand il ou elle entend les mots qui riment dans une comptine qu'il ou elle a entendue et répétée plusieurs fois.

É-DV.4(d) Démontre qu'il ou elle comprend que dans une série (d'émissions, de livres) avec les mêmes personnages, ces personnages seront dans tous les livres ou émissions, mais auront chaque fois une expérience différente.

É-DV.4(e) Identifie la démarche d'une tâche faite en classe, p. ex. planter les graines, se laver les mains, se brosser les dents, résoudre un problème.

---

É-DV.5(a) Pose des questions et explique des caractéristiques de la saison à partir de ses observations **authentiques** et de sorties à l'extérieur, p. ex. « Où est allée la pluie? », « Pourquoi est-ce que la neige est dure? »

É-DV.5(b) Pose une question en anglais ou en français pour demander des explications.

**Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

**E-DV.6** Explore son milieu naturel et construit, y compris :

- explorer et construire le sens de soi et de son monde en observant les caractéristiques des plantes, des animaux, des humains et des objets;
- explorer la notion d'objets à trois dimensions et les reproduire;
- prendre conscience de la sécurité et la mettre en pratique;
- comparer des quantités d'objets de 0 à 10 à l'aide de la **correspondance biunivoque**;
- mesurer à l'aide de la **comparaison** directe;
- explorer les caractéristiques des matériaux et des objets familiers dans son environnement.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

**Explorer et construire le sens de soi et de son monde en observant les caractéristiques des plantes, des animaux, des humains et des objets.**

L'élève :

É-DV.6(a) Identifie, représente et décrit à l'oral, en suivant la démarche avant, pendant et après, ce qui le ou la rend unique, p. ex. son nom, son âge, son sexe, son apparence, les membres de sa famille (nom, lien familial), son rang dans sa famille (plus jeune - cadet, plus vieux - aîné, etc.), p. ex. « Me voici. J'ai les yeux bleus et les cheveux bruns ».

- Ressort, avec l'enseignant ou l'enseignante, la démarche et le format à suivre.
- Établit les critères, à l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, pour l'évaluation de sa présentation et de l'usage du français lors de la réalisation.
- Décide et partage ses intentions, ses idées et son plan pour la présentation avec l'enseignant ou enseignante et ses camarades de classe.
- Apporte des photos ou des objets qui aident à décrire les personnes dont il ou elle parle.
- Réalise la présentation en respectant les critères préétablis.
- Présente son projet et répond aux questions de ses camarades de classe.
- Avec l'enseignant ou l'enseignante fait une autoévaluation de sa présentation à l'aide des critères préétablis.
- Fait une objectivation en se posant des questions telles que :
  - o « Est-ce que j'ai suivi la démarche et le format? »
  - o « Est-ce que j'ai parlé en français autant que possible? »
  - o « Est-ce que j'ai essayé de poser des questions à mes camarades avec les mots que je connais en français? ».

É-DV.6(b) Représente des qualités ou des talents pour chacun des copains ou copines de la classe, y inclus lui ou elle-même, p. ex. « Je peux courir vite », « Mon ami dessine bien ».

à suivre . . .

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-DV.6(c) Observe et décrit à l'oral les caractéristiques observables de plantes, d'animaux, d'humains et d'objets, y compris :

- la couleur;
- la texture;
- l'odeur;
- la forme ;
- la taille;
- la masse (le poids);
- la capacité (du contenant).

É-DV.6(d) Recueille et note des informations sur les caractéristiques de son milieu naturel et construit en utilisant tous ses sens et de technologies telles que les appareils photos numériques, enregistreurs audios, magnétoscopes et tablettes à croquis.

É-DV.6(e) Fournit des exemples de la façon dont sa vie quotidienne est influencée par les conditions météorologiques, p. ex. « Je porte des mitaines quand il fait froid dehors; Je porte des lunettes de soleil quand journée est ensoleillée ».

É-DV.6(f) Pose des questions portant sur les effets de la lumière et de la chaleur sur différents objets et explore pour répondre à ses questions, p. ex. « Quel est l'effet de la chaleur et de la lumière sur les crayons de cire, sur un verre d'eau, sur un morceau de glace, sur une cuillère, sur des plantes, sur un nounours? »

É-DV.6(g) Identifie d'un coup d'œil et décrit des arrangements familiers de personnes, d'animaux ou d'objets à l'école, chez soi et dans sa communauté.

É-DV.6(h) Examine des objets en vue d'en faire le tri selon un attribut choisi par l'élève, p. ex. couleur, taille, etc.

É-DV.6(i) Détermine la différence entre deux ensembles d'objets triés au préalable en expliquant à l'oral la règle de tri.

É-DV.6(j) Nomme le **nombre** représenté par un ensemble d'objets commerciaux et d'objets qui se trouvent dans son environnement, y compris des objets naturels.

à suivre . . .

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-DV.6(k) Trie un ensemble d'objets familiers à trois dimensions en se basant sur un seul de leurs **attributs**, tels que leur taille ou leur forme et explique à l'oral la règle de tri.

**Explorer la notion d'objets à trois dimensions et les reproduire**

É-DV.6(l) Crée des **représentations** d'objets à trois dimensions, en suivant la démarche avant, pendant et après, à l'aide de matériaux tels que pâte à modeler, peinture, cubes à encastrier, blocs et matériaux recyclables.

- Établit les critères, à l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, pour l'évaluation de la **représentation** et de l'usage du français lors de la réalisation.
- Décide et partage ses intentions sur la construction, ses idées et son plan du projet avec l'enseignant et ses camarades de classe.
- Sélectionne les matériaux pour reproduire ou construire l'objet.
- Réalise la reproduction ou la construction en combinant et en modifiant des matériaux, en respectant les critères préétablis. Présente son projet et répond aux questions de ses camarades de classe.
- Évalue sa **représentation** à l'aide des critères préétablis.
- Fait une objectivation, avec l'aide de l'enseignant ou l'enseignante, en se posant des questions telles que:
  - o « Est-ce que j'ai bien représenté l'objet? »
  - o « Est-ce que j'ai choisi le bon matériel pour représenter l'objet? »
  - o « Est-ce que je dois changer quelque chose pour la prochaine fois? »
  - o « Est-ce que j'ai parlé en français autant que possible? »
  - o « Est-ce que j'ai essayé de poser des questions à mes camarades avec les mots que je connais en français? »

É-DV.6(m) Décrit un objet de manipulation ou un objet qui se trouve dans son environnement en utilisant des termes ou expressions tels que *gros, petit, rond, comme une boîte ou comme une canette*.

à suivre . . .

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

**Prendre conscience de la sécurité et la mettre en pratique.**

*L'élève :*

- É-DV.6(n) Sélectionne et utilise de façon sécuritaire les outils appropriés, tels la loupe et l'appareil photo numérique, pour observer les plantes et les animaux dans l'environnement local.
- É-DV.6(o) Explore et démontre divers types d'équipement pour se déplacer en toute sécurité, p. ex. les planches à roulette, les cerceaux, les appareils d'escalade.

**Comparer des quantités d'objets de 0 à 10 à l'aide de la correspondance biunivoque.**

- É-DV.6(p) Construit un ensemble d'objets contenant un **nombre** supérieur à, inférieur à ou égal au **nombre** d'objets contenus dans un autre ensemble.
- É-DV.6(q) Compare directement deux ensembles de plantes, d'animaux, d'êtres humains et d'objets (de 0 à 10) à l'aide de la **correspondance biunivoque** et décrit en employant des termes de **comparaison**, p. ex. « Il y a plus de filles. », « Il y a moins de camions. » et « Il y a autant de carottes. » ou « Il y a le même **nombre** de garçons. »

**Mesurer à l'aide de la comparaison directe.**

- É-DV.6(r) Compare la longueur ou la taille de deux personnes ou de deux objets commerciaux ou de deux objets de l'environnement naturel tels que des plantes, des animaux, des meubles, ou des blocs, en employant des comparatifs : *plus (moins) court, plus (moins) long, plus (moins) haut*, ou *presque la même longueur ou taille*, et explique sa **comparaison**.
- É-DV.6(s) Compare la masse de deux objets tels que des fruits et des légumes en employant des comparatifs : *plus (moins) léger, plus (moins) lourd* et *presque la même masse*, et explique sa comparaison.
- É-DV.6(t) Compare le volume de deux objets tels que des jouets ou des objets de manipulation en employant des comparatifs : *moins, (plus), (aussi) gros, moins, (plus), (aussi) petit* ou *presque le même volume*, et explique sa comparaison.

à suivre ...

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-DV.6(u) Compare la capacité de deux contenants (récipients) tels que des verres, des bouteilles en employant des comparatifs : *moins, (plus), (aussi) plein, moins, (plus), (aussi) vide, contient plus, moins ou autant qu'un autre contenant, ou à la même capacité.*

**Explorer les caractéristiques des matériaux et des objets familiers dans son environnement.**

É-DV.6(v) Pose des questions sur les caractéristiques des objets et des matériaux qui mènent à l'exploration et à l'investigation.

É-DV.6(w) Identifie différents matériaux dans son environnement d'apprentissage, p. ex. le bois, le carton, le plastique dans la salle de classe, à l'école et sur le terrain de jeu.

É-DV.6(x) Distingue entre un objet et les matériaux utilisés pour construire cet objet, p. ex. les ciseaux sont composés de métal et de plastique.

É-DV.6(y) Découvre comment les matériaux peuvent changer à la suite de processus tels que la découpe, le collage, le chauffage, le refroidissement, le pliage et quand ils sont versés dans des contenants différents, p. ex. crayon de cire près de la fenêtre, boule de neige apportée à l'intérieur.

É-DV.6(z) Explique comment les outils et autres objets sont conçus pour répondre aux besoins humains.

É-DV.6(aa) Explore en situations **authentiques** et décrit la façon dont les forces physiques et magnétiques affectent des objets dans son environnement : les faire se déplacer, changer de direction et les arrêter lorsqu'ils se déplacent, p. ex. « Je peux ramasser la trombone avec cet aimant. »

**Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

**E-DV.7** Démontre une compréhension de la notion de **nombre** (0 à 10), y compris :

- nommer;
- établir le lien entre le nom d'un **nombre** et sa quantité;
- représenter;
- décomposer;
- reconnaître d'un coup d'œil des arrangements familiers de 0 à 5 objets.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

L'élève :

**Nommer**

- É-DV.7(a) Nomme le **nombre** qui vient après un **nombre**, de zéro à neuf.  
É-DV.7(b) Nomme le **nombre** qui vient avant un **nombre**, de un à dix.  
É-DV.7(c) Récite, à l'aide d'appuis visuels, les **nombres** de 0 à 10 en français.

**Établir le lien entre le nom d'un nombre et sa quantité**

- É-DV.7(d) Construit et dessine un ensemble d'objets pour représenter un **numéral** ou un **nombre** énoncé à l'oral en français.  
É-DV.7(e) Montre le **nombre** de doigts correspondant à un **numéral** ou un **nombre** énoncé à l'oral.  
É-DV.7(f) Apparie des numéraux (pluriel de **numéral**) à leurs **représentations** visuelles, et explique son raisonnement.

**Représenter**

- É-DV.7(g) Représente de façon concrète et imagée les numéraux (pluriel de **numéral**) de 0 à 10.  
É-DV.7(h) Décrit à l'oral les **nombres** de 0 à 10, p. ex. décrire 5 comme étant les 5 pointes d'une étoile.

Décomposer

- É-DV.7(i) Décompose un **nombre** en deux parties à l'aide d'objets naturels ou commerciaux, ou à l'aide de ses doigts, et nomme le **nombre** inclus dans chaque partie.  
É-DV.7(j) Dessine des objets pour représenter un **nombre** décomposé en deux parties et nomme le **nombre** inclus dans chaque partie.  
É-DV.7(k) Explique à l'aide d'objet concret comment le **nombre** 1 peut être décomposé en deux parties, 0 et 1. Par exemple, à partir d'un ensemble d'un objet, tel un ensemble de 1 coquillage, l'élève prend le coquillage dans une main et montre qu'il ou elle a 0 coquillage dans l'autre main. Donc, l'ensemble de 1 coquillage a été décomposé en deux **nombres**, 1 et 0.

à suivre ...

**Apprentissages critiques obligatoires**

**Indicateurs de progression**

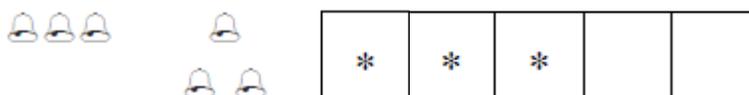
*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

Reconnaitre d'un coup d'œil des **arrangements familiaux** de 0 à 5 objets.

É-DV.7(l) Répond à la question « Combien y a-t-il d'objets dans cet ensemble? » en utilisant le dernier nombre compté dans l'ensemble.

É-DV.7(m) Identifie à première vue le nombre représenté par un arrangement familial d'objets, de personnes et d'animaux, p. ex. trois feuilles dans une grille de cinq.



*L'élève :*

**É-DV.8** Prend conscience de son corps et de ses responsabilités envers son corps.

*L'élève :*

É-DV.8(a) Démontre à l'aide de jeux de dramatisation, de comptines ou de chansons des comportements sains quotidiens, p. ex. « Je me lave les mains avant de manger. », « Je bouge pour faire de l'exercice. », « Je mets toujours ma ceinture de sécurité dans la voiture. », « Je me détends en lisant un livre. », « J'aide mon ami à attacher ses lacets. »

É-DV.8(b) Maintient un **mouvement** de locomotion à un niveau d'effort de modéré à vigoureux jusqu'à quatre minutes consécutives, p. ex. courir, marcher, sauter.

É-DV.8(c) Explique l'importance de traiter l'équipement respectueusement et de tout ranger pour prévenir des situations dangereuses, p. ex. comment passer les ciseaux à quelqu'un, accrocher son manteau et ranger les jouets pour ne pas faire trébucher quelqu'un d'autre.

É-DV.8(d) Explore diverses façons de mouvoir habilement son corps sans déplacement.

É-DV.8(e) Pratique le transfert de poids d'un pied à l'autre en essayant de garder son équilibre.

É-DV.8(f) Collectionne et représente des données, p. ex. indique sur un vrai calendrier avec un dessin ou collant chaque fois qu'il ou elle se bosse les dents.

**Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

**E-DV.9** Démontre une compréhension de la notion de **régularité répétitive** (deux ou trois éléments).

L'élève :

**É-DV.10** Prend conscience de sa responsabilité envers l'environnement naturel.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

L'élève :

É-DV.9(a) Explore un ensemble de régularités répétitives et indique la partie qui se répète (deux ou trois éléments).

É-DV.9(b) Observe des **suites** non répétitives et explique pourquoi elles ne sont pas des régularités répétitives, p. ex. un champ de pissenlits.

É-DV.9(c) Reproduit des régularités répétitives données par l'enseignant.

É-DV.9(d) Prolonge une variété de régularités répétitives de deux répétitions complètes.

É-DV.9(e) Crée et décrit une **régularité répétitive** à l'aide de matériel concret, de sons, d'instruments de musique ou d'actions, p. ex. dans *Les comptines pour jeux de doigts*, la comptine *Patati la souris*.

É-DV.9(f) Identifie et décrit des régularités répétitives telles que les mots qui se répètent dans une chanson, les sons dans une comptine, les fenêtres dans un édifice, les couleurs ou les formes sur un motif culturel (broderie ou autre) pertinent à soi, à sa famille ou à sa communauté.

L'élève :

É-DV.10(a) Identifie des exemples de moyens de prendre soin de l'environnement et explique pourquoi c'est important.

É-DV.10(b) Fournit des exemples de la façon dont il ou elle peut respecter les besoins des plantes, des animaux et des personnes dans son environnement naturel et construit, p. ex. « Je cueille seulement les bleuets que je peux manger. », « Je respecte les insectes, même ceux qui me piquent. »

É-DV.10(c) Démontre les comportements respectueux envers l'environnement dans la classe et l'école, p. ex. ne prendre que ce qui est nécessaire pour répondre à ses besoins, réduire la consommation, pratiquer la **conservation** de l'eau, éteindre les lumières en quittant une pièce, recycler, composter.

**Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

**É-DV.11** Objective son processus de négociation de sens, avant, pendant et après et ses apprentissages avec l'enseignant ou l'enseignante, y compris:

- se préparer à l'écoute;
- s'appuyer sur le visuel les gestes, la **prosodie**, la structure de textes, la ponctuation;
- raconter ce qu'on fait quand on écoute, observe, visionne ou « lit ».

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

L'élève :

É-DV.11(a) Raconte des stratégies utilisées pour comprendre, par exemple :

- « J'ai regardé l'enseignant ou l'enseignante et ses gestes. »
- « J'ai noté l'intonation (**la prosodie**) de l'interlocuteur. »
- « J'ai regardé les images et la structure pour suivre l'histoire ou le **message**. »
- « J'ai imité les mouvements, p. ex. les pas de danse, les actions. »

É-DV.11(b) Cerne si ce qu'il ou elle a entendu, vu ou « lu » a répondu à ses besoins :

- « Qu'est-ce que j'ai réussi à faire grâce à cette tâche d'écoute, de visionnement ou de lecture? »
- « Pourquoi est-ce que j'ai terminé la tâche? Pourquoi est-ce que je n'ai pas terminé la tâche? Est-ce que j'ai répondu à mes besoins sans terminer la tâche? »
- « Pourquoi est-ce que les illustrations sont importantes dans ce **message** pour mes besoins? »
- « Qu'est-ce qui m'a aidé(e) le plus à comprendre? Pourquoi ou comment? »

É-DV.11(c) Identifie que l'on peut exprimer une idée à l'aide de dessins, gribouillis.

É-DV.11(d) Réfléchit sur ce qu'il ou elle fait quand il ou elle cherche à négocier le sens :

- « Est-ce que je comprends? »
- « Qu'est-ce que je comprends? »
- « Qu'est-ce que je ne comprends pas? »
- « Qu'est-ce que je peux faire pour comprendre? » (Viola, 2000)
- « Qu'est-ce que je fais pour comprendre? »
- « Qu'est-ce qui m'a aidé le plus à comprendre? Pourquoi ou comment? »

---

**Composante : Générer un message et le valider pour soi et avec autrui**

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**É-GV.1** Fait écho, répète, imite, reproduit l'oral de la classe, le parler et les expressions personnelles de l'enseignant ou de l'enseignante, les comptines et les chansons.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-GV.1(a) Répète des mots, des phrases, des comptines.

É-GV.1(b) Imite les intonations et les inflexions de l'enseignant ou l'enseignante.

É-GV.1(c) Récite des comptines et chante des chansons en groupe.

É-GV.1(d) Énumère suite à l'exploration diverses façons de déplacer des objets notamment au niveau de l'exploration, au moment de lancer (ou faire rouler), attraper (ramasser, réunir), ou frapper du pied.

É-GV.1(e) Participe à la lecture en chœur à une histoire lue plusieurs fois.

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**É-GV.2** Produit de brèves expressions courantes et pose des questions simples afin de répondre à des besoins concrets : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

- É-GV.2(a) Emploie correctement des expressions simples avec « être » et « avoir », p. ex. « j'ai froid », « j'ai fini », « je suis malade », « j'ai faim, j'ai soif ».
- É-GV.2(b) Emploie automatiquement des expressions idiomatiques, p. ex. « j'ai une faim de loup », « j'ai un chat dans la gorge ».
- É-GV.2(c) Pose des questions, par exemple :
- « Pourquoi est-ce que la neige est blanche? »
  - « Comment le crayon de cire a-t-il fondu? »
  - « Est-ce que je peux emprunter ton crayon? »
- É-GV.2(d) Identifie les personnes et les groupes d'appartenance importants dans sa vie et explique pourquoi ils ou elles sont importants p. ex. « Grand-papa est important parce que... », « Mon entraîneur de hockey est important parce que... », « Mon équipe de soccer est importante parce que... »
- É-GV.2(e) Décrit une personne, un **nombre**, un objet, un animal préféré ou un lieu, un objet à trois dimensions, un mouvement, une danse, une chanson familière.
- É-GV.2(f) Communique à l'oral sa démarche et ses résultats de quelques actions à l'aide de dessins ou de démonstrations ou présentations médiatiques ou en utilisant des moyens technologique, tels qu'un appareil numérique.
- É-GV.2(g) Se sert de quelques phrases sur un sujet provenant d'un contexte abordé en classe pour exprimer ses goûts, décrire son environnement.
- É-GV.2(h) Utilise de nouveaux mots français et de nouvelles structures de phrase, relatifs aux contextes présentés en classe et aux **champs d'exploration**.
- É-GV.2(i) Pose des questions, telles que : « Est-ce que je peux aller à la toilette? », « Est-ce que je peux aller à la fontaine? »
- É-GV.2(j) Participe activement à des jeux de rôles, p. ex. faire semblant, inventer une histoire pour une marionnette.

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**É-GV.3** Produit un **message** ou une histoire à l'oral, à l'écrit ou représentée à l'aide de modèles, de phrases ou de mots fournis en utilisant correctement l'ordre des idées ou des mots, en montant un texte à structure répétitive ou en écrivant des phrases numériques.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-GV.3(a) Parle de ses dessins, de ses **représentations** d'objets à trois dimensions.

É-GV.3(b) Utilise une combinaison de griffonnage, de dessins qui ressemblent à des lettres et de lettres pour écrire son nom, d'autres mots et groupes de mots significatifs.

É-GV.3(c) Transcrit ses idées en utilisant le dessin et les approximations de lettres.

É-GV.3(d) Répète les parties d'histoires à structures répétitives qui reviennent plusieurs fois.

É-GV.3(e) Raconte en français une histoire ou donne un **message** à propos d'une image, d'un objet, d'un animal.

É-GV.3(f) Fait une description simple des expériences passées.

É-GV.3(g) Mène des activités de déplacement qui démontrent les concepts de l'effort du mouvement et de la relation du corps avec des objets ou des personnes, p. ex. l'activité « Simon dit. »

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**É-GV.4** Utilise le français acquis pour s'organiser mentalement et physiquement, ainsi que pour interagir avec autrui, afin de répondre à une variété d'intentions :

- un processus utilisé;
- une description de son environnement, des personnes et des expériences;
- des consignes ou directives;
- des sentiments et comportements propices aux saines relations à l'école et au travail coopératif;
- une expression de ses goûts;
- la conclusion d'une histoire collective ou lue par l'enseignant ou l'enseignante.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

- É-GV.4(a) S'exprime oralement dans quelques situations, p. ex. partager ses expériences, donner des conseils.
- É-GV.4(b) Décrit les sources d'idées pour ses propres œuvres d'art et discute des idées dans les œuvres d'art des autres, comme des illustrations dans les albums.
- É-GV.4(c) Participe volontiers à des discussions de groupe ou avec un ou une partenaire, montrant qu'il ou elle écoute les autres.
- É-GV.4(d) Décrit l'importance de se comporter d'une façon sécuritaire, p. ex. prendre son tour, porter des vêtements appropriés pour la température, jouer dans les zones désignées.
- É-GV.4(e) Explique l'importance des règles de sécurité liées à la locomotion des élèves lors d'une activité physique, p. ex. On ne peut pas laisser trainer les objets parce que cela pourrait faire tomber les personnes.
- É-GV.4(f) Décrit comment il ou elle se sent après avoir participé à une activité de mouvement au niveau d'effort de modéré à vigoureux, p. ex. « Je suis essoufflé. », « Je veux boire de l'eau. », « J'ai soif. »
- É-GV.4(g) Raconte des histoires sur des expériences antérieures et établit des connexions personnelles et imaginatives à des expressions artistiques.
- É-GV.4(h) Intègre et décrit des régularités répétitives dans ses créations, p. ex. un collage, un collier de perles, un dessin, un cadre ou une construction de blocs ou de petites briques de construction (du type Lego).
- É-GV.4(i) Réalise des présentations qui démontrent ce qu'il ou elle et ses amis savent faire et qui reconnaissent les différences dans le vécu avec les autres au niveau des goûts, des intérêts, des préférences et des opinions, p. ex. « J'aime le spaghetti mais mon ami aime la tourtière. »
- É-GV.4(j) Identifie et nomme des lieux dans l'école et sur le terrain de jeu.
- É-GV.4(k) Réinvestit ses savoirs et ses savoir-faire dans un contexte nouveau.

**Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

**É-GV.5** Utilise les gestes, la mimique, le volume, la prosodie et les supports visuels pour se faire comprendre.

L'élève :

**É-GV.6** Consulte et met à profit les ressources matérielles et humaines dans son environnement immédiat pour, par exemple :

- vérifier les mots;
- participer aux activités physiques;
- planifier une excursion;
- résoudre un problème;
- faire une recherche;
- comparer.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

L'élève :

- É-GV.5(a) Montre aux interlocuteurs les supports visuels utilisés dans sa présentation, p. ex. se place devant le public pour que les gestes nécessaires à la compréhension soient visibles de tous, manipule un objet ou une illustration afin de mettre en évidence ce qu'il ou elle veut présenter.
- É-GV.5(b) Incorpore les modèles de langue répétées en classe dans son parler.
- É-GV.5(c) Crée un **message** pour un ou une camarade de classe.
- É-GV.5(d) Dicte des histoires ou des **messages** courts et simples pour accompagner ses dessins, ses mouvements, ses représentations et ses projets.

L'élève :

- É-GV.6(a) Devenir conscient ou consciente que l'écrit, les illustrations et les symboles graphiques sont porteur de sens.
- É-GV.6(b) Reconnaît quelques symboles écrits.
- É-GV.6(c) Reconnaît quelques noms propres dans l'environnement et dans les documents écrits.
- É-GV.6(d) Choisit l'équipement approprié pour une tâche.
- É-GV.6(e) Utilise ce qui est disponible dans la salle de classe pour créer une **représentation** de quelque chose, pour résoudre un problème de mathématiques ou pour faire une **comparaison** directe.
- É-GV.6(f) Utilise les livres, l'ordinateur, les êtres humains, les revues pour la jeunesse, les objets et son environnement comme sources d'information.

---

**Composante : Générer un message et le valider pour soi et avec autrui (suite)**

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**É-GV.7** Utilise ses connaissances du sujet et de sa langue première pour décrire :

- son environnement;
- des personnes;
- des expériences.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-GV.7(a) Observe et décrit à l'oral les caractéristiques observables de plantes, d'animaux, d'humains et d'objets, y compris :

- la couleur;
- la texture;
- l'odeur;
- la forme;
- la taille;
- la masse (le poids);
- la capacité (du contenant).

É-GV.7(b) Donne quelques détails sur une photo ou un dessin, par exemple :

- les circonstances entourant la photo ou le dessin (qui l'a prise ou qui l'a fait, à quelle occasion, etc.);
- en quoi ils sont spéciaux.

É-GV.7(c) Établit les liens entre les expressions artistiques et sa vie, en répondant à des questions telles que :

- « Pourquoi est-ce que l'artiste a utilisé la pâte à modeler pour créer ce tableau ou ce dessin? »
- « A quoi cette image te fait penser? »

*L'élève :*

**É-GV.8** Démontre une compréhension de la notion que les arts sont un moyen d'exprimer les idées.

*L'élève :*

É-GV.8(a) Explore une variété de mouvements du corps et de parties du corps pour exprimer des idées avec l'art dramatique, p. ex. « Qu'arriverait-il aux animaux s'il n'y avait pas d'hiver cette année? »

É-GV.8(b) Crée une représentation visuelle, dramatique ou à l'aide des multimédias des caractéristiques d'une plante, d'un animal ou d'un humain pour partager avec ses camarades de classe et d'autres personnes.

à suivre . . .

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

L'élève :

**É-GV.8** Démontre une compréhension de la notion que les arts sont un moyen d'exprimer les idées.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

L'élève :

- É-GV.8(c) Crée des mouvements locomoteurs et non locomoteurs pour exprimer ses idées à partir de divers stimuli tels que des histoires, des poèmes, de la musique, des observations, des objets ou des représentations d'images comme points de départ, p. ex. « Comment bouge l'herbe lorsque le vent souffle fort? Souffle doucement? »
- É-GV.8(d) Raconte une histoire à l'aide de séquences de mouvements, p. ex. l'écureuil saute de l'arbre, court dans l'herbe et se cache en tremblant dans une souche vide.
- É-GV.8(e) Expérimente et reproduit avec sa voix et des instruments divers sons entendus dans le milieu, p. ex., des animaux, des instruments de musique, des insectes, des appareils ménagers.
- É-GV.8(f) Expérimente et crée des sons de différentes intensités (doux, forts), **hauteurs** (graves, aigus), durées (longs, courts) et des **rythmes** différents (rapide et lent) à l'aide d'objets, de sa voix, d'un instrument ou de son corps, p. ex. « Quelle est la différence quand je frappe le tambour dans le milieu? Sur le bord? Doucement? Quelle est la différence entre les sons que je crée avec les doigts et les paumes? »
- É-GV.8(g) Reproduit un rythme simple en tapant sur son corps, sur un objet ou sur un instrument.
- É-GV.8(h) Apprend des chansons et des comptines.
- É-GV.8(i) Représente un objet selon différentes perspectives à l'aide d'un rétroprojecteur, d'un miroir, d'une table lumineuse, p. ex. vue de côté, d'en haut, d'en bas, de loin, de près.
- É-GV.8(j) Expérimente avec une variété d'outils et de matériaux pour ses expressions artistiques, p. ex. peinture, craies, papier, pâte à modeler, argile, blocs, sable, plumes, ficelle, os, boue, cailloux, bois, clous, peau d'animaux, branches de saule, aiguilles de porcs-épics.
- É-GV.8(k) Se déplace en suivant un **rythme** donné.

**Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

**É-GV.9** Développe son corps, y compris la motricité fine et globale, par l'amélioration :

- de l'endurance cardiovasculaire, la flexibilité, l'endurance musculaire et la force musculaire;
- des habiletés locomotrices, non locomotrices et de manipulation;
- des mouvements rythmiques en lien avec des habiletés locomotrices et non locomotrices.

**Note : Savoir faire une roulade aidera par la suite à pratiquer des activités physiques en toute sécurité. Il devrait être demandé à l'élève de la maternelle de montrer comment exécuter une roulade avant (sans pour autant aller au-delà de ses capacités en exécutant une culbute de son propre cru).**

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

L'élève :

- É-GV.9(a) Participe à une variété de mouvements qui renforcent l'endurance musculaire, p. ex. marche comme un ours, escalade des appareils et équipements de jeu, se glisse sous des appareils et équipements de jeu, tire un partenaire sur une serviette ou une planche à roulettes, participe à des activités rythmiques, marche sur une poutre.
- É-GV.9(b) Maintient son équilibre suite à la pratique de différents mouvements, par exemple :
- saute verticalement à partir de deux pieds et atterrit sur deux pieds en position de conducteur de motocyclette;
  - court et saute pour toucher un objet suspendu et atterrit sans tomber;
  - saute de côté avec les bras le long du corps;
  - saute en reculant, en avançant, en faisant une rotation le long de l'axe vertical;
  - marche sur une planche ou une poutre plus étroite que le pied;
  - saute sur un pied;
  - transfère le poids de son corps en changeant de pied dans la montée et la descente d'un escalier.
- É-GV.9(c) Exécute, en gardant l'équilibre, différentes formes corporelles inventées ou données, p. ex. se balancer en créant une forme corporelle large, ou très étroite, ou tordue.
- É-GV.9(d) Exécute divers exercices d'assouplissement par des étirements continus et maintenus en suivant les consignes données d'une série de mouvements successifs.
- É-GV.9(e) Lance et attrape divers objets de diverses façons (p. ex. un foulard, un sac de fèves, des ballons, des disques volants ou autres objets de différentes formes) vers le mur, à des distances variées, à l'aide de sa main dominante :
- par-dessus;
  - en dessous;
  - de côté;
  - avec une main ou deux mains;
  - avec différentes intensités.

à suivre . . .

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-GV.9(f) Utilise sa main dominante dans différents contextes, p. ex. dans la préhension d'outils, le découpage libre ou d'un tracé, le collage de papier aux endroits voulus, la frappe d'un clou avec un marteau.

É-GV.9(g) Exécute au quotidien des actions de précision, par exemple :

- tout ce qui touche à l'habillement;
- met du sable dans un entonnoir ou transvase de l'eau;
- place des billes dans un parcours;
- enfle une grosse aiguille ou des perles;
- contrôle le curseur d'un ordinateur à l'aide de la souris ou de son doigt;
- suit une ligne ou le contour d'un objet à l'aide d'un doigt, d'un outil, de ciseaux ou d'un crayon.

É-GV.9(h) Ramasse avec différentes parties de la main et deux mains, des ballons qui roulent dans sa direction.

É-GV.9(i) Botte une variété d'objets de diverses manières, par exemple :

- des ballons variés et des sacs de fèves vers des cibles à l'aide d'un pied puis de l'autre;
- un ballon stationnaire sans avancer, avec le pied de son choix;
- un ballon stationnaire en avançant, avec le pied de son choix;
- des ballons en utilisant différentes parties de son pied.

É-GV.9(j) Dribble un ballon avec les mains et à différentes occasions avec les pieds de diverses façons, par exemple :

- dans son espace personnel;
- vers l'avant;
- à différentes **hauteurs** (pour les mains seulement);
- selon une trajectoire;
- lentement ou rapidement;
- avec changement de direction.

É-GV.9(k) Projette un ballon mou avec différentes parties de sa main ou d'autres parties de son corps.

**Composante : Générer un message et le valider pour soi et avec autrui (suite)**

**Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**É-GV.10** Varie les mouvements du corps lors de la locomotion, de la non locomotion et de la manipulation par rapport à :

- l'espace;
- l'effort;
- les relations.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

- É-GV.10(a) Exécute diverses activités physiques dans l'espace général ou l'espace personnel : solo, en dyade, en groupe, seul parmi d'autres ou entre groupes.
- É-GV.10(b) Applique diverses façons de se déplacer, à différentes vitesses et à différents niveaux en suivant des consignes données ou un **rythme** donné, par exemple :
- marche, court, galope, bondit, grimpe, rampe, fuit, poursuit, saute, glisse, danse, avance, recule :
    - o sans toucher les autres personnes ou les objets qui l'entourent;
    - o en arrêtant sur demande sans tomber;
    - o entre des objets et à travers des obstacles;
    - o au-dessus ou au-dessous des obstacles;
    - o en suivant différentes trajectoires;
    - o sur une ligne droite ou une ligne courbe;
    - o vers l'arrière, vers l'avant;
    - o sur la pointe des pieds;
    - o aussi loin que possible;
    - o en poursuivant ou en évitant une autre personne;
  - atteint un point de repère proche ou lointain;
  - rampe lentement, saute rapidement, se sauve comme un furet rusé, bondit comme un chat, saute comme une ballerine, galope comme un cheval, marche comme un ours, marche comme un canard.
- É-GV.10(c) Exécute différentes activités physiques avec des durées de temps et des efforts différents, avec augmentation du **rythme** cardiaque et de la respiration.
- É-GV.10(d) Démontre comment son corps peut être en relation avec des objets ou des personnes, p. ex. loin/près, par-dessus/en dessous, sur/sous, devant/derrière, à côté, en dedans (à l'intérieur/l'extérieur), autour, le long de, entouré de, à gauche à droite, en haut/en bas.
- É-GV.10(e) Identifie et décrit des régularités répétitives telles que les mots qui se répètent dans une chanson, les sons dans une comptine, les fenêtres dans un édifice, les couleurs ou les formes sur un motif culturel (broderie ou autre) pertinent à soi, à sa famille ou à sa communauté.

---

**Composante : Générer un message et le valider pour soi et avec autrui**

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**É-GV.11** Objective en expliquant ce qu'il ou elle fait et en donnant ses raisons.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

- É-GV.11(a) Discute avec l'enseignant de ce qu'il ou elle fait quand il ou elle cherche à négocier le sens :
- « Est-ce que je comprends? »
  - « Qu'est-ce que je comprends? »
  - « Qu'est-ce que je ne comprends pas? »
  - « Qu'est-ce que je peux faire pour comprendre? » (Viola, 2000)
  - « Qu'est-ce que je fais pour comprendre? »
  - « Qu'est-ce qui m'a aidé(e) le plus à comprendre? Pourquoi ou comment? »
- É-GV.11(b) Explique à l'enseignant pourquoi il ou elle a procédé d'une telle façon pour bâtir quelque chose, résoudre un problème ou représenter des objets à trois dimensions.

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**É-AC.1** Contrôle un vocabulaire varié pour expliquer et interpréter son milieu et son vécu.

*L'élève :*

**É-AC.2** Utilise des types de phrases modélisées : déclarative, impérative, interrogative.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-AC.1(a) Applique sa connaissance des mots reconnus globalement, présentés en contexte et des familles de mots fréquemment utilisés pour comprendre des mots et les employer :

- pour décrire ses représentations, ses œuvres.

É-AC.1(b) Explique à l'aide d'objets concrets comment le nombre 1 peut être décomposé en deux parties, 0 et 1. Par exemple, à partir d'un ensemble d'un objet, tel qu'un ensemble de 1 coquillage, l'élève prend le coquillage dans une main et montre qu'il ou elle a 0 coquillage dans l'autre main. Donc, l'ensemble de 1 coquillage a été décomposé en deux nombres, 1 et 0.

É-AC.1(c) Nomme les choses qui l'entourent, p. ex. objets de la classe, jeux, activités, routines.

*L'élève :*

É-AC.2(a) Ressort, à l'aide de l'enseignant ou l'enseignante et lors des expériences langagières et des rédactions collectives les caractéristiques du modèle à suivre.

É-AC.2(b) Donne des directives pour, par exemple, faire un mouvement ou une séquence de mouvements, organiser une tâche, suivre une procédure.

**Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**É-AC.3** Démontre une sensibilisation aux caractéristiques sonores et prosodiques de la langue française.

*L'élève :*

**É-AC.4** Manipule à l'oral les composantes des mots.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-AC.3(a) Discrimine les sons dans son environnement.

É-AC.3(b) Devient conscient ou consciente de la qualité des sons, p. ex. plus doux, plus forts, plus haut, plus bas, plus proches, plus loin.

É-AC.3(c) Donne les caractéristiques de base des sons à l'aide de termes simples mais justes, p. ex. aigus et graves, haut et bas, et doux et forts.

É-AC.3(d) Représente par divers moyens le **rythme** ou le battement des sons entendus dans les comptines, la musique, les contes/histoires/légendes, p. ex. frappe sur un tambour, utilise sa voix, dessine des traits représentatifs des sons (lignes en zigzag, droites, ondulées), fait des mouvements.

É-AC.3(e) Imité l'accent, l'intonation, le débit de l'enseignant ou de l'enseignante ou des gens qui chantent les comptines et les chansons enregistrées.

É-AC.3(f) Participe aux activités à l'oral en jouant avec les **rythmes**, les rimes, les **assonances**, les **allitérations** et les mots

*L'élève :*

É-AC.4(a) Récite et répète constamment des comptines et chante des chansons en groupe.

É-AC.4(b) Reconnaît et imite de courtes séquences de sons en appliquant les concepts de : initial, médial, final, pareil, différent.

É-AC.4(c) Reconnaît et imite les séquences de sons qui utilisent les concepts de répétition et de combinaison de sons (p. ex. br, bl, st).

É-AC.4(d) Compte les mots dans une phrase parlée et frappe des mains pour souligner les syllabes des mots parlés.

**Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**É-AC.5** Associe le langage oral au symbole écrit.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-AC.5(a) Reconnaît les formes dans l'environnement et dans les documents écrits.

É-AC.5(b) Discrimine entre quelques lettres qui ont une importance, p. ex. les lettres dans son nom.

É-AC.5(c) Reconnaît quelques symboles écrits et quelques noms de camarades de classe.

É-AC.5(d) Relie les symboles trouvés dans son environnement à leur signification.

É-AC.5(e) Démontre sa connaissance du livre : reconnaît la couverture, le début, la fin, sait tenir le livre à l'endroit, sait tourner les pages.

É-AC.5(f) S'inspire des illustrations pour donner l'impression de lire.

É-AC.5(g) Utilise le matériel de lecture et d'écriture fourni dans les centres de jeu structuré.

É-AC.5(h) Imiter les comportements associés à l'écriture, p. ex. tenir un stylo comme maman quand elle écrit une liste.

É-AC.5(i) « Écrit » dans les centres de jeu dramatique, p. ex. « écrire » une ordonnance en jouant dans le centre d'hôpital.

É-AC.5(j) Écrit son nom en utilisant des lettres et des dessins qui ressemblent à des lettres.

É-AC.5(k) Reconnaît l'écrit affiché dans l'environnement qui a un lien avec ses propres expériences.

É-AC.5(l) Manifeste de l'intérêt pour les lettres magnétiques, fait des lettres dans le sable ou le sel.

*L'élève :*

**É-AC.6** Se construit un répertoire de **référents socioculturels** reliés à l'enfance : certaines expressions idiomatiques, des comptines, des rimes, des chansons et des personnages dans les histoires.

*L'élève :*

É-AC.6(a) Discute de ses livres et de ses comptines français préférés qui ont un contenu relatif aux contextes à l'étude en classe.

É-AC.6(b) Établit des liens entre le **message** entendu et l'interprétation des illustrations, du volume (chuchotement, cri), de la vitesse, de l'expression (surprise, colère), de l'intonation (qui traduit le doute, l'affirmation, etc.).

É-AC.6(c) Reconnaît quelques éléments du style des illustrateurs, auteurs, artistes de langue française, tels que Gilles Tibo, Marie-Louise Gay, Joe Fafard.

É-AC.6(d) Reconnaît des personnages trouvés dans des œuvres d'auteurs de langue française.

---

**Composante : Se positionner grâce à ses façons de voir et d'être dans le monde**

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**É-PO.1** Se rassure en faisant part des similitudes ou des différences observées entre sa vie scolaire en français et son vécu en dehors de l'école.

*L'élève :*

**É-PO.2** Prend des risques dans son approche pour résoudre des problèmes.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-PO.1(a) Partage en classe ses expériences de vie et ses propres stratégies de résolution de problèmes.

É-PO.1(b) Partage de l'information tirée des émissions de télévision, de la musique, des excursions et des livres de référence.

É-PO.1(c) Partage ses sentiments à propos des livres, des expériences, des tâches d'apprentissage en démontrant de plus en plus de confiance dans son développement en français.

*L'élève :*

É-PO.2(a) Examine et explore des ensembles d'objets à trois dimensions pour déterminer des **attributs** communs et explique son raisonnement.

É-PO.2(b) Identifie et explore des façons d'utiliser les outils appropriés en toute sécurité pour aider à réaliser une variété de tâches utiles, p. ex. une balance, un entonnoir, une agrafeuse, un marteau, de la colle, des ciseaux, des ustensiles de cuisine.

É-PO.2(c) Observe et compare les effets des aimants sur une variété d'objets métalliques et non métalliques en vue de trier les objets selon qu'ils sont attirés par les aimants ou non.

É-PO.2(d) Explore diverses façons pour le déplacement du corps dans l'espace, suivant des directives communiquées à l'oral.

---

**Composante : Se positionner grâce à ses façons de voir et d'être dans le monde (suite)**

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**É-PO.3** Explore la démarche de la prise de décision dans les jeux de rôle et des représentations avec marionnettes.

*L'élève :*

**É-PO.4** Explore les moyens utilisés pour satisfaire ses besoins ainsi que les besoins de ses proches.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

É-PO.3(a) Participe à l'élaboration des règlements de la classe.

É-PO.3(b) Propose des mots, des comportements ou des gestes qui peuvent appuyer l'harmonie, p. ex. « Merci », « Je m'excuse », « Attends ton tour, s'il te plaît », « Lève la main ».

É-PO.3(c) Respecte les décisions prises en commun et les règlements élaborés en collaboration.

É-PO.3(d) Identifie des personnes en position d'autorité dans son vécu, p. ex. la mère, le père, l'enseignante, l'entraîneur de sport, le directeur ou la directrice de l'école.

É-PO.3(e) Suggère des moyens de résoudre des conflits dans la salle de classe et sur le terrain de jeu à l'aide de jeux de rôles, de représentations ou de marionnettes.

É-PO.3(f) Explique la valeur de prendre le temps de « s'arrêter-réfléchir-décider » avant de faire quelque chose.

*L'élève :*

É-PO.4(a) Identifie et décrit des besoins de base pour la survie des êtres vivants (plantes, animaux et humains), p. ex. nourriture, eau, air et abri.

É-PO.4(b) Compare et représente les moyens par lesquels on répond à ses besoins et à ceux de son groupe d'appartenance.

É-PO.4(c) Explique l'importance de travailler ensemble pour accomplir des tâches, p. ex. ranger le matériel utilisé en commun ou l'équipement dans le gymnase, recycler des boîtes de jus.

É-PO.4(d) Propose des façons de coopérer à la réalisation d'une activité ou d'une tâche.

É-PO.4(e) Partage les conséquences d'une promesse non tenue à partir de situations données, p. ex. promesse d'invitation à une fête, promesse de jouer à la récréation, promesse de donner la nourriture à l'animal de compagnie ou de nettoyer sa cage.

É-PO.4(f) Partage l'équipement lors des jeux et des activités.

É-PO.4(g) Négocie avec ses camarades de classe lors des activités et des jeux de petits groupes pour chercher le consensus.

---

**Composante : Afficher sa francophonie****Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

**É-AF.1** S'adresse en français à des intervenants connus dans des situations familières, en dehors de la classe.

L'élève :

**É-AF.2** Partage ses expériences en immersion dans des situations initiées par lui ou elle, ou ses pairs.

L'élève :

**É-AF.3** Prend des risques dans :

- son apprentissage du français;
- ses interactions avec autrui;
- sa quête pour se renseigner.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

L'élève :

É-AF.1(a) Décrit l'expérience vécue lors d'une expérience de communication **authentique**.

É-AF.1(b) Salue les enseignants et élèves d'immersion dans les corridors ou sur le terrain de jeux.

L'élève :

É-AF.2(a) Exprime à l'oral ses nombreux accomplissements dans diverses situations de communication **authentiques**, p. ex. « Je peux jouer en utilisant le français. », « Je peux représenter ma maison avec des blocs. »

L'élève :

É-AF.3(a) Offre des idées, des opinions et des réponses.

É-AF.3(b) Partage les défis et les sentiments lors de la création ou de la reproduction de quelque chose et de la participation à une tâche d'apprentissage.

É-AF.3(c) Tente de communiquer en français autant que possible.

É-AF.3(d) Pose des questions en français à l'enseignant ou à l'enseignante et à d'autres personnes qui pourraient le ou la renseigner.

---

**Composante : Jouir intellectuellement et affectivement****Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**É-J.1** Redemande, réclame, choisit une histoire, une chanson, une activité en français.

*L'élève :*

**É-J.2** S'implique de son propre gré dans ses efforts d'apprentissage.

**Indicateurs de progression**

*Suggestions pour déterminer si l'élève a les apprentissages critiques pour passer au stade suivant*

*L'élève :*

- É-J.1(a) Propose le partage de ses œuvres.
- É-J.1(b) Démontre son enthousiasme pour écouter des chansons et des histoires, p. ex. applaudit, sourit, rit, dessine, mime, dramatise, en parle avec l'enseignant ou l'enseignante.
- É-J.1(c) Manifeste son plaisir de lire et son intérêt pour les livres, p. ex. choisit un livre par lui ou elle-même, demande à ce qu'on lui relise ses livres préférés.
- É-J.1(d) Exprime spontanément le désir d'écouter, de visionner ou de lire des histoires, des émissions ou de la musique française, p. ex. demande à l'enseignant ou l'enseignante de réécouter ses chansons préférées, se dirige volontiers vers le centre d'écoute, réclame la relecture par l'enseignant ou l'enseignante des histoires connues ou d'histoires sur un sujet donné.

*L'élève :*

- É-J.2(a) Parle spontanément ou démontre son intérêt ou sa participation, p. ex. en hochant la tête, en souriant.
- É-J.2(b) Participe volontairement aux activités, p. ex. les chants, l'observation, l'exploration de mouvement, la création.
- É-J.2(c) Réagit spontanément à une activité d'écoute telle que : chanter en écoutant, commenter pendant le visionnement d'un spectacle.

## La numératie et les mathématiques

### Finalité et buts des mathématiques

Le programme d'études de mathématiques de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année vise à développer, chez tous les élèves, les compréhensions et les habiletés nécessaires pour faire face aux situations quotidiennes, ainsi que l'apprentissage continu, qui exigent l'application de concepts mathématiques. Le programme de mathématiques vise aussi à stimuler l'esprit d'enquête dans le contexte de la pensée et du raisonnement mathématiques.

Les buts sont des énoncés généraux qui s'appliquent de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Ces buts demeureront les mêmes pour tous les niveaux. Ils reflètent les attentes du Ministère par rapport aux connaissances, aux compétences, aux habiletés et aux attitudes des élèves en mathématiques à la fin de la 12<sup>e</sup> année. Pour chaque année d'études, les résultats d'apprentissage sont directement rattachés à au moins un de ces buts.

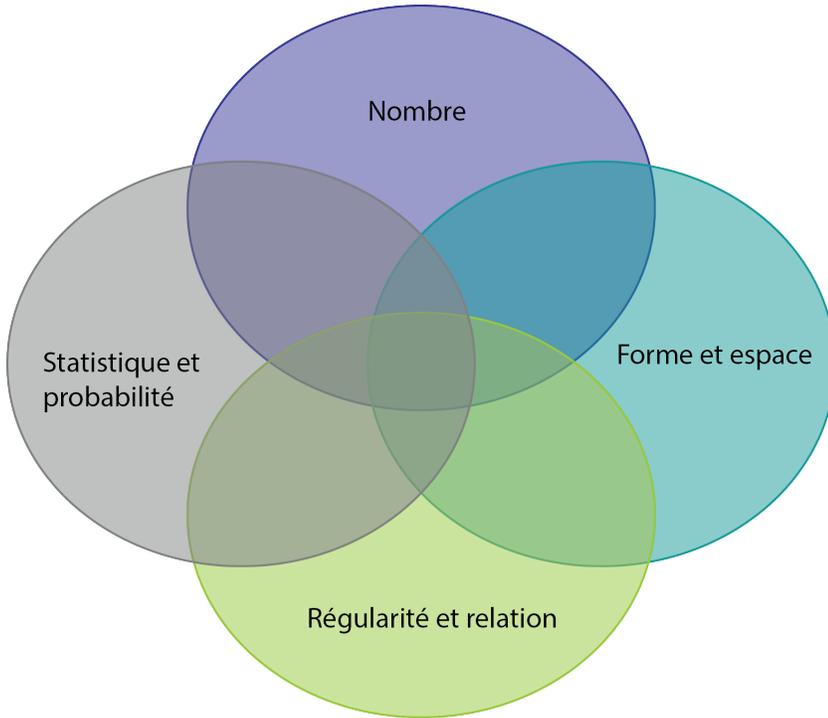
Le programme de mathématiques (M-12) poursuit quatre buts :

Raisonnement logique	Sens du nombre
<i>Les élèves développeront des processus de raisonnement, des habiletés et des stratégies mathématiques et pourront les appliquer à des situations nouvelles et à de nouveaux problèmes.</i>	<i>Les élèves développeront une compréhension des <b>nombres</b>, leurs propriétés, leurs rôles, les relations entre eux et leurs <b>représentations</b> (y compris des <b>représentations</b> symboliques) dans des situations connues et nouvelles et dans de nouveaux problèmes.</i>
<p>Ce but comprend l'ensemble des processus et stratégies généralement nécessaires pour comprendre les mathématiques en tant que discipline. Parmi ces processus et stratégies, mentionnons :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'observation;</li> <li>• le raisonnement par induction et le raisonnement par déduction;</li> <li>• le raisonnement proportionnel;</li> <li>• l'abstraction et la généralisation;</li> <li>• l'exploration, l'identification et la description des régularités;</li> <li>• la vérification et la justification;</li> <li>• l'exploration, l'identification et la description des relations;</li> <li>• la modélisation et la <b>représentation</b> (concrète, orale, visuelle, physique et symbolique);</li> <li>• la formulation d'hypothèses et le questionnement « Qu'est-ce qui se produirait si...? » (jeu mathématique).</li> </ul>	<p>Pour développer le sens du <b>nombre</b>, il est essentiel que l'élève ait régulièrement l'occasion de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• décomposer et composer des <b>nombres</b>;</li> <li>• établir un lien entre différentes opérations;</li> <li>• modéliser et représenter des <b>nombres</b> et des opérations (à l'oral, concrètement, visuellement, physiquement et symboliquement);</li> <li>• comprendre l'origine de différents types de <b>nombres</b> et leur nécessité;</li> <li>• reconnaître les opérations sur différents types de <b>nombres</b> comme étant les mêmes opérations;</li> <li>• comprendre ce que sont l'égalité et l'inégalité;</li> <li>• reconnaître les rôles variés des <b>nombres</b>;</li> <li>• comprendre les <b>représentations</b> et les manipulations algébriques et en faire lien avec les <b>nombres</b>;</li> <li>• chercher et observer les régularités et la façon de les décrire du point de vue numérique et algébrique.</li> </ul>

Sens spatial	Attitude positive face aux mathématiques
<p><i>Les élèves développeront une compréhension des figures à 2 dimensions, des objets à 3 dimensions et des relations entre eux et les <b>nombres</b>, et appliqueront cette compréhension à différentes situations et à de nouveaux problèmes.</i></p>	<p><i>Les élèves développeront une appréciation des mathématiques comme étant une des façons de comprendre le monde selon leurs expériences et leurs besoins.</i></p>
<p>Pour développer un sens spatial approfondi, l'élève doit avoir l'occasion de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• construire et déconstruire des figures à deux dimensions et des objets à trois dimensions;</li> <li>• investiguer et généraliser des relations entre les figures à deux dimensions et les objets à trois dimensions;</li> <li>• explorer comment on peut utiliser les <b>nombres</b> (et l'algèbre) pour décrire des figures à deux dimensions et des objets à trois dimensions;</li> <li>• explorer le mouvement associé aux figures à deux dimensions et aux objets à trois dimensions;</li> <li>• explorer les dimensions des figures à deux dimensions et des objets à trois dimensions;</li> <li>• explorer différentes formes de mesures et leur signification, et généraliser les relations entre elles.</li> </ul>	<p>Pour développer une attitude positive face à sa capacité de comprendre les mathématiques et apprécier les mathématiques comme étant une des façons de comprendre le monde, l'élève doit apprendre les mathématiques dans un milieu qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• valorise l'apprentissage de sa communauté et avec sa communauté;</li> <li>• encourage la diversité dans les perspectives présentées et les approches pour apprendre;</li> <li>• offre des expériences d'apprentissage et d'évaluation intéressantes, motivantes et adaptées à ses besoins;</li> <li>• reconnaît et valorise les idées, les forces et le savoir de l'autre ainsi que le sien;</li> <li>• valorise et respecte la réflexion et le partage des idées;</li> <li>• encourage l'autoévaluation et guide l'apprenant à reconnaître les erreurs comme source d'apprentissage;</li> <li>• permet et encourage l'apprenant à prendre des risques et à devenir confiant dans ses capacités et ses compétences;</li> <li>• stimule la curiosité de l'apprenant et encourage la persévérance face à la résolution de problèmes et à l'application de ses connaissances à de nouvelles situations.</li> </ul>

## Volets

Pour des raisons de clarté et de présentation, les résultats d'apprentissage pour les mathématiques sont divisés en quatre volets : **Nombre, Régularité et relation, Forme et espace, Statistique et probabilité**. Tous les volets et tous les résultats d'apprentissages sont obligatoires.



En maternelle, il n'y a que trois volets : **Nombre**, Régularité et relation, et Forme et espace. **Le volet Statistique ne commence qu'en 2<sup>e</sup> année et Probabilité qu'en 5<sup>e</sup> année.**

Il est fortement recommandé d'intégrer les volets du programme d'études de mathématiques. Il est aussi important que les différents domaines de la 1<sup>re</sup> année soient intégrés à l'apprentissage des mathématiques. De plus, le contenu mathématique doit régulièrement toucher au vécu de l'élève.

### Nombre

L'élève acquiert le sens du **nombre** et comprend les propriétés des **nombres** et les liens entre eux. L'élève qui explore les **nombres** en contexte approfondit sa compréhension, développe des compétences pour résoudre les problèmes et sait quand appliquer les opérations de base.

*Le **nombre** est omniprésent dans tous les aspects des mathématiques.*

Ce volet développe une compétence algébrique chez l'élève.

Ce volet vise le développement du sens spatial.

### **Le calcul mental et l'estimation [CE]**

*Les élèves compétents en calcul mental « se libèrent de leur dépendance à l'égard de la calculatrice et deviennent confiants dans leur capacité de faire des maths, plus souples dans leurs habiletés de réflexion et mieux capables de se servir d'approches multiples de résolution de problèmes. »  
(Rubenstein, 2001, p. 442 [Traduction])*

### **Régularité et relation**

L'élève cherche à comprendre les régularités, les relations entre les quantités, l'usage de symboles, la modélisation de phénomènes et l'étude du changement. L'élève explore les notions d'égalité et d'inégalité et se prépare pour l'étude de l'algèbre à l'aide des investigations et des discussions.

### **Forme et espace**

L'élève cherche à réfléchir sur le monde qui l'entoure et à l'interpréter. Il ou elle comprend les propriétés des figures et des objets et les relations entre eux. La mesure offre une occasion d'incorporer les idées géométriques, les notions statistiques, les concepts de fonctions et les opérations sur les **nombres**. L'élève qui comprend les propriétés des transformations, c'est-à-dire le mouvement des objets, peut intégrer ses connaissances et ses compétences non seulement dans ses études de sciences mais aussi dans toutes les autres disciplines.

### **Statistique et probabilité**

Le raisonnement statistique est essentiel à la prise de décisions dans le monde des affaires, en politique, en médecine et dans la vie quotidienne. L'élève collectionne, présente et analyse des données et explore les notions de probabilité.

### **Processus mathématiques**

Le programme d'études de mathématiques reconnaît sept processus mathématiques qui sont le calcul mental et l'**estimation**, la communication, l'établissement de liens, le raisonnement, la résolution de problèmes, la technologie, la visualisation. Ces processus sont interdépendants et devraient s'intégrer à l'enseignement - l'apprentissage ainsi que l'utilisation de la technologie dans les quatre volets. Le calcul mental et l'estimation sont des éléments fondamentaux du sens des **nombres**. Le calcul mental est une combinaison de stratégies cognitives qui renforcent la flexibilité de la pensée et le sens des **nombres**. C'est un exercice qui se fait en l'absence d'aide-mémoire externe. Le calcul mental améliore la puissance de calcul par son apport d'efficacité, de précision et de flexibilité.

L'estimation est courante dans la vie quotidienne. Elle sert à faire des jugements mathématiques et à élaborer des stratégies utiles et efficaces pour traiter de situations dans la vie de tous les jours. L'estimation comprend diverses stratégies utilisées pour déterminer des valeurs ou des quantités approximatives ou pour vérifier le caractère raisonnable ou la plausibilité des résultats de calculs. L'élève apprend quand et comment il ou elle doit procéder à des estimations et quelles stratégies d'estimation il ou elle doit choisir.

La communication joue un rôle important dans l'éclaircissement, l'approfondissement et la rectification d'idées, d'attitudes et de croyances relatives aux mathématiques. L'utilisation d'une variété de formes de communication par l'élève ainsi que le recours à la terminologie mathématique doivent être encouragés tout au long de son apprentissage des mathématiques.

L'élève doit avoir des occasions d'entendre parler de notions mathématiques, de les voir et d'en discuter, de lire et d'écrire de courts textes et de les représenter. Cela favorise chez lui la création de liens entre sa propre langue et ses idées, et entre le langage formel et les symboles des mathématiques.

La mise en contexte et l'établissement de liens avec les expériences de l'élève jouent un rôle important dans le développement de la compréhension des mathématiques. Lorsque des liens sont créés entre des idées mathématiques ou entre ces idées et des phénomènes concrets, l'élève peut commencer à comprendre que les mathématiques sont utiles, pertinentes et intégrées.

L'apprentissage des mathématiques en contexte et l'établissement de liens pertinents à l'élève peuvent valider des expériences antérieures et accroître la volonté de l'élève de participer et de s'engager activement.

L'élève doit développer la confiance en ses habiletés à raisonner et à justifier ses raisonnements mathématiques. Le défi relié aux questions d'un niveau plus élevé incite l'élève à penser et à développer sa curiosité face aux mathématiques.

Que ce soit dans une salle de classe ou non, des expériences mathématiques fournissent des occasions propices au raisonnement inductif et déductif. L'élève fait preuve de raisonnement inductif lorsqu'il ou elle observe et note des résultats, analyse ses observations, fait des généralisations à partir de régularités et teste ses généralisations. L'élève fait preuve d'un raisonnement déductif, lorsqu'il ou elle arrive à de nouvelles conclusions fondées sur ce qui est déjà connu ou supposé être vrai.

La résolution de problèmes est un outil pédagogique puissant qui encourage l'élaboration de solutions créatives et novatrices. Lorsque l'élève fait face à des situations nouvelles et répond à des questions telles que « *Comment devriez-vous...?* » ou « *Comment pourriez-vous...?* », le processus de résolution de problèmes est enclenché.

Pour que cette activité soit une activité de résolution de problèmes, il faut demander à l'élève de trouver une façon d'utiliser ses connaissances antérieures pour arriver à la solution recherchée. Si on a déjà donné à l'élève des façons de résoudre le problème, ce n'est plus d'un problème qu'il s'agit, mais d'un exercice. La résolution de problèmes est donc une activité qui exige une profonde compréhension des concepts et un engagement **authentique** de l'élève.

### **La communication [C]**

*L'élève doit être capable de communiquer des idées mathématiques de plusieurs façons et dans des contextes variés.*

### **L'établissement de liens [L]**

*« La recherche en neurosciences a établi et confirmé que des expériences concrètes et complexes multiples sont essentielles à un apprentissage et un enseignement significatifs. »  
(Caine and Caine, 1991, p. 5  
[Traduction])*

### **Le raisonnement [R]**

*Le raisonnement aide l'élève à donner un sens aux mathématiques et à penser logiquement.*

### **La résolution de problèmes [RP]**

*Un vrai problème exige que l'élève utilise ses connaissances antérieures d'une façon différente et dans un nouveau contexte.*

### **La technologie [T]**

*À l'aide de la technologie, l'élève fait le lien entre le développement d'habiletés et de processus et l'apprentissage plus approfondi des mathématiques.*

### **La visualisation [V]**

*La visualisation « met en jeu la capacité de penser en images, de percevoir, de transformer et de recréer différents aspects du monde visuel et spatial. »  
(Armstrong, 1993, p. 10 [Traduction])*

L'observation de problèmes en cours de formulation ou de résolution peut encourager l'élève à explorer plusieurs solutions possibles. En plus, un environnement dans lequel l'élève se sent libre de rechercher ouvertement différentes stratégies contribue au fondement de sa confiance en lui-même et l'encourage à prendre des risques.

La technologie contribue à un environnement d'apprentissage propice à la curiosité grandissante de l'élève, qui peut le mener à de belles découvertes en mathématiques, et ce, à tous les niveaux. La technologie contribue à l'apprentissage d'une gamme étendue de résultats d'apprentissage et permet aux élèves d'explorer et de créer des régularités, d'étudier et de démontrer des relations, explorer, organiser et présenter des données, approfondir sa connaissance des opérations de base, tester des propriétés, tester des conjectures, créer des figures géométriques et résoudre des problèmes. À l'aide de la technologie, l'élève peut, entre autres, faciliter des calculs dans le contexte de la résolution de problèmes.

**Même si la technologie peut être utilisée de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année pour enrichir l'apprentissage, on s'attend à ce que l'élève atteigne tous les apprentissages critiques sans y avoir recours.**

Le recours à la visualisation dans l'étude des mathématiques facilite la compréhension de concepts mathématiques et l'établissement de liens entre eux. La visualisation du **nombre** a lieu quand l'élève crée des **représentations** mentales des **nombres**. Les images et le raisonnement imagé jouent un rôle important dans le développement du sens des nombres, du sens de l'espace et du sens de la mesure.

La capacité de créer, d'interpréter et de décrire une **représentation** visuelle fait partie du sens spatial ainsi que du raisonnement spatial. La visualisation et le raisonnement spatial permettent à l'élève de décrire les relations parmi et entre des objets à trois dimensions et des figures à deux dimensions.

## Aperçu des trois niveaux scolaires

Maternelle	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année
<b>Composante : Prendre conscience de l'immersion sur sa personne</b>		
<b>É-PC.1</b> Découvre et partage le fait que sa vie scolaire se passe en français.	<b>É-PC.1</b> Découvre et partage le fait que sa vie scolaire se passe en français.	
<b>É-PC.2</b> Reconnaît que d'être plongé dans une langue est exigeant physiquement et mentalement.	<b>É-PC.2</b> Reconnaît que d'être plongé dans une langue est exigeant physiquement et mentalement.	<b>AP-PC.1</b> Explique que l'immersion le fait vivre dans l'ambiguïté et l'appelle à prendre des risques dans sa recherche de sens et ses tentatives d'expression.
		<b>AP-PC.2</b> S'approprie le français comme outil de communication et de structuration de la pensée.
<b>É-PC.3</b> Développe une image positive de soi, y compris une facette de son identité comme élève en immersion.	<b>É-PC.3</b> Développe une image positive de soi, y compris une facette de son identité comme élève en immersion.	<b>AP-PC.3</b> Témoigne qu'il ou elle fait partie d'un programme d'immersion qui s'étend à plusieurs niveaux et à un <b>nombre</b> considérable d'élèves.
		<b>AP-PC.4</b> Établit le rapport entre le fait de fonctionner toute la journée en français et son état physique et mental.
<b>Composante : Dégager et valider le sens pour soi et autrui</b>		
		<b>AP-DV.1</b> Utilise les indices visuels et sonores du <b>message</b> pour soutenir sa compréhension.
<b>É-DV.1</b> Manifeste sa compréhension de <b>messages</b> courts et simples par différents moyens : expression, gestes, réactions, remarques (souvent dans sa langue première), dessins, images numériques, mimes et danses.	<b>É-DV.1</b> Manifeste sa compréhension de <b>messages</b> courts et simples par différents moyens : expression, gestes, réactions, remarques, dessins, images numériques, mimes et danses.	<b>AP-DV.2</b> Identifie le sujet et les aspects traités d'un <b>message</b> , oral ou écrit, illustré de quelques paragraphes dans des <b>textes</b> de cause à effet, problèmes-solutions, énumération ou dans les présentations d'art dramatique.
<b>É-DV.2</b> Utilise ses connaissances du sujet et de sa langue première.	<b>É-DV.2</b> Utilise ses connaissances du sujet et de sa langue première.	<b>AP-DV.3</b> Ressort l'intrigue, les personnages et l'ordre des événements dans des œuvres littéraires lues ou entendues.
		<b>AP-DV.4</b> Agit selon des directives multiples.

Maternelle	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année
<b>Composante : Dégager et valider le sens pour soi et autrui (suite)</b>		
<p><b>É-DV.3</b> Fait un rapprochement entre le contenu du <b>message</b> et son vécu pour vérifier sa compréhension.</p>	<p><b>É-DV.3</b> Fait un rapprochement entre le contenu du message et son vécu pour vérifier sa compréhension.</p>	<p><b>AP-DV.5</b> Analyse le contenu du <b>message</b> pour confirmer ou nier ses connaissances antérieures, ses prédictions ou ses hypothèses, ou pour y ajouter.</p>
<p><b>É-DV.4</b> Identifie les éléments particuliers d'un <b>message</b> vu, visionné ou lu à haute voix :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• début, milieu et fin d'une histoire;</li> <li>• le sujet et quelques aspects;</li> <li>• cause à effet;</li> <li>• problème –solution;</li> <li>• consignes simples;</li> <li>• étapes;</li> <li>• jeux de <b>sonorité</b>, répétition et rimes.</li> </ul>	<p><b>É-DV.4</b> Identifie les éléments particuliers d'un <b>message</b> vu, visionné ou lu à haute voix :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• début, milieu et fin d'une histoire;</li> <li>• le sujet et quelques aspects;</li> <li>• cause à effet;</li> <li>• problème–solution;</li> <li>• consignes simples;</li> <li>• étapes;</li> <li>• jeux de <b>sonorité</b>, répétition et rimes;</li> <li>• arrangements familiers.</li> </ul>	<p><b>AP-DV.6</b> Aborde le <b>message</b> qui lui est destiné en faisant des prédictions, émettant des hypothèses et faisant des liens avec son vécu et ses connaissances antérieures.</p>
<p><b>É-DV.5</b> Clarifie sa compréhension en posant des questions simples en y répondant.</p>	<p><b>É-DV.5</b> Clarifie sa compréhension en posant des questions simples et en y répondant.</p>	<p><b>AP-DV.7</b> Partage et clarifie sa compréhension en posant des questions, en donnant des explications et en discutant avec ses pairs.</p>
<p><b>É-DV.6</b> Explore son milieu naturel et construit, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• explorer et construire le sens de soi et de son monde en observant les caractéristiques des plantes, des animaux, des humains et des objets;</li> <li>• explorer la notion d'objets à trois dimensions et les reproduire;</li> <li>• prendre conscience de la sécurité et la mettre en pratique;</li> <li>• comparer des quantités d'objets de 0 à 10 à l'aide de la <b>correspondance biunivoque</b>;</li> <li>• mesurer à l'aide de la <b>comparaison directe</b>;</li> <li>• explorer les caractéristiques des matériaux et des objets familiers dans son environnement.</li> </ul>	<p><b>É-DV.6</b> Prend conscience de son milieu naturel et construit, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• explorer et construire le sens de soi, de sa famille et de son monde à travers les cinq sens;</li> <li>• examiner la notion, la fonction et l'usage d'objets à trois dimensions et décrire leur position par rapport à d'autres personnes, animaux ou objets;</li> <li>• prendre conscience de la sécurité et la mettre en pratique;</li> <li>• établir le lien entre les figures à deux dimensions et les objets à trois dimensions;</li> <li>• mesurer à l'aide de la comparaison directe;</li> <li>• décrire des changements (quotidiens et saisonniers) et les besoins correspondants;</li> <li>• examiner les adaptations des plantes, des animaux et des êtres humains;</li> <li>• établir le lien entre les matériaux et les objets, et leurs usages.</li> </ul>	

Maternelle	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année
<b>Composante : Dégager et valider le sens pour soi et autrui (suite)</b>		
<p><b>É-DV.7</b> Démontre une compréhension de la notion de <b>nombre</b> (0 à 10), y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nommer;</li> <li>• établir le lien entre le nom d'un nombre et sa quantité;</li> <li>• représenter;</li> <li>• décomposer;</li> <li>• reconnaître d'un coup d'œil des arrangements familiers de 0 à 5 objets.</li> </ul>	<p><b>É-DV.7</b> Démontre une compréhension de la notion de <b>nombre</b> (0 à 100), y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• énoncer des <b>suites</b>;</li> <li>• reconnaître d'un coup d'œil des arrangements familiers;</li> <li>• compter;</li> <li>• estimer;</li> <li>• représenter des <b>nombres</b>;</li> <li>• décomposer;</li> <li>• comparer;</li> <li>• reconnaître des groupes égaux.</li> </ul>	<p><b>AP-DV.8</b> Démontre une compréhension de la notion de <b>nombre</b> (0 à 100).</p>
		<p><b>AP-DV.9</b> Explore à l'aide de l'apprentissage par enquête comment les arts sont un moyen d'exprimer des idées, y compris l'expression artistique traditionnelle des Premières Nations et des Métis de la Saskatchewan.</p>
		<p><b>AP-DV.10</b> Démontre une compréhension de son milieu naturel et construit, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• explorer, comparer et décrire les caractéristiques de sa communauté y compris les services, le travail et la diversité;</li> <li>• analyser la notion d'objets à trois dimensions, y compris le déplacement et la gestion du positionnement d'objets et l'influence de facteurs tels que la force et la friction sur le déplacement;</li> <li>• prendre conscience des mesures de sécurité et les mettre en pratique;</li> <li>• établir le lien entre les figures à deux dimensions et les objets à trois dimensions;</li> <li>• développer sa compréhension d'unités de mesure à l'aide d'unités non standards;</li> <li>• examiner la notion du cycle de vie;</li> <li>• explorer les notions d'air, de liquide et de solide, y compris l'eau.</li> </ul>
		<p><b>AP-DV.11</b> Détermine les moyens utilisés pour satisfaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ses propres besoins et désirs;</li> <li>• les besoins de sa communauté.</li> </ul>

Maternelle	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année
<b>Composante : Dégager et valider le sens pour soi et autrui (suite)</b>		
<b>É-DV.8</b> Prend conscience de son corps et de ses responsabilités envers son corps.	<b>É-DV.8</b> Prend conscience de son corps et de ses responsabilités envers son corps.	<b>AP-DV.12</b> Examine les moyens de prendre soin de son corps et comprend ses responsabilités envers son corps.
<b>É-DV.9</b> Démontre une compréhension de la notion de <b>régularité répétitive</b> (deux ou trois éléments).	<b>É-DV.9</b> Démontre une compréhension de la notion de <b>régularité répétitive</b> (deux ou trois éléments).	<b>AP-DV.13</b> Démontre une compréhension de la notion de régularité, y compris les <b>régularités répétitives</b> (trois à cinq éléments) et les régularités croissantes.
		<b>AP-DV.14</b> Démontre la démarche de la prise de décision dans les jeux de rôles, des représentations avec marionnettes.
<b>É-DV.10</b> Prend conscience de sa responsabilité envers l'environnement naturel.	<b>É-DV.10</b> Prend conscience de sa responsabilité envers l'environnement naturel.	<b>AP-DV.15</b> Prend conscience de sa responsabilité envers le développement durable social et environnemental, et des actions possibles.
		<b>AP-DV.16</b> Démontre une compréhension de la notion d'égalité et de la notion d'inégalité à l'aide de matériel de manipulation, de diagrammes et des symboles = et ≠ (se limiter à 0 à 100).
<b>É-DV.11</b> Objective son processus de négociation de sens, avant, pendant et après et ses apprentissages avec l'enseignant ou l'enseignante, y compris : <ul style="list-style-type: none"> <li>• se préparer à l'écoute;</li> <li>• s'appuyer sur le visuel les gestes, la <b>prosodie</b>, la structure de textes, la ponctuation;</li> <li>• raconter ce qu'on fait quand on écoute, observe, visionne ou « lit ».</li> </ul>	<b>É-DV.11</b> Objective son processus de négociation de sens avant, pendant et après et ses apprentissages avec l'enseignant ou l'enseignante, y compris : <ul style="list-style-type: none"> <li>• se préparer à l'écoute;</li> <li>• s'appuyer sur le visuel, les gestes, la <b>prosodie</b>, la structure de <b>textes</b>, la ponctuation;</li> <li>• raconter ce qu'on fait quand on écoute, observe, visionne ou « lit ».</li> </ul>	<b>AP-DV.17</b> Objective son processus de négociation du sens, avant, pendant et après, en énumérant les stratégies utilisées, en expliquant celles qui n'ont pas fonctionné et en indiquant des pratiques à garder ou à modifier, y compris : <ul style="list-style-type: none"> <li>• se référer à la structure du <b>texte</b>;</li> <li>• classer;</li> <li>• cerner son intention de lecture, d'écoute ou de visionnement face aux <b>textes et messages</b> et aux interactions interpersonnelles;</li> <li>• noter ce qu'on fait quand on écoute, visionne, observe ou lit quel que soit le contexte.</li> </ul>

Maternelle	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année
<b>Composante : Générer un message et le valider pour soi et avec autrui</b>		
<p><b>É-GV.1</b> Fait écho, répète, imite, reproduit l'oral de la classe, le parler et les expressions personnelles de l'enseignant ou de l'enseignante, les comptines et les chansons.</p>	<p><b>É-GV.1</b> Fait écho, répète, imite, reproduit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'oral de la classe;</li> <li>• le parler et les expressions personnelles de l'enseignant;</li> <li>• les comptines et les chansons.</li> </ul>	<p><b>AP-GV.1</b> Décrit à l'oral, en quelques phrases simples, y compris des expressions courantes et idiomatiques, et à l'aide d'un vocabulaire et de modèles de phrases appris dans le contexte scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un évènement ou une expérience personnelle;</li> <li>• ses goûts, ses préférences et ses besoins;</li> <li>• son environnement;</li> <li>• ses connaissances;</li> <li>• son apprentissage;</li> <li>• un problème, un conflit et des pistes de solution;</li> <li>• une partie d'une histoire collective.</li> </ul>
<p><b>É-GV.2</b> Produit de brèves expressions courantes et pose des questions simples afin de répondre à des besoins concrets :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• détails personnels;</li> <li>• routines quotidiennes;</li> <li>• désirs et besoins;</li> <li>• demandes d'information.</li> </ul>	<p><b>É-GV.2</b> Produit de brèves expressions courantes et pose des questions simples afin de répondre à des besoins concrets :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• détails personnels;</li> <li>• routines quotidiennes;</li> <li>• désirs et besoins;</li> <li>• demandes d'information.</li> </ul>	
<p><b>É-GV.3</b> Produit un <b>message</b> ou une histoire à l'oral, à l'écrit ou représentée à l'aide de modèles, de phrases ou de mots fournis en utilisant correctement l'ordre des idées ou des mots, en montant un texte à structure répétitive ou en écrivant des phrases numériques.</p>	<p><b>É-GV.3</b> Produit un <b>message</b> ou une histoire à l'oral, à l'écrit ou représentée à l'aide de modèles, de phrases ou de mots fournis en utilisant correctement l'ordre des idées ou des mots, en montant un <b>message</b> à structure répétitive ou en écrivant des phrases numériques.</p>	<p><b>AP-GV.2</b> Présente oralement ou par écrit un court <b>message</b> préparé, y compris les poèmes, les comptines, les ritournelles, les rôles dans les scènes dramatiques et la lecture expressive d'un court <b>texte</b> ou <b>message</b> connu.</p>

Maternelle	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année
<b>Composante : Générer un message et le valider pour soi et avec autrui (suite)</b>		
<p><b>É-GV.4</b> Utilise le français acquis pour s'organiser mentalement et physiquement, ainsi que pour interagir avec autrui, afin de répondre à une variété d'intentions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un processus utilisé;</li> <li>• une description de son environnement, des personnes et des expériences;</li> <li>• des consignes ou directives;</li> <li>• des sentiments et comportements propices aux saines relations à l'école et au travail coopératif;</li> <li>• une expression de ses goûts;</li> <li>• la conclusion d'une histoire collective ou lue par l'enseignant ou l'enseignante.</li> </ul>	<p><b>É-GV.4</b> Utilise le français acquis pour s'organiser mentalement et physiquement ainsi que pour interagir avec autrui afin de répondre à une variété d'intentions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un processus utilisé;</li> <li>• des consignes ou directives;</li> <li>• une description de son environnement, des personnes ou des expériences;</li> <li>• des sentiments et comportements propices aux saines relations à l'école et au travail coopératif;</li> <li>• une expression de ses goûts;</li> <li>• la conclusion d'une histoire collective ou lue par l'enseignant ou l'enseignante.</li> </ul>	<p><b>AP-GV.3</b> Élabore en groupe les critères de production y compris le destinataire, l'intention, le contenu, le format, le médium, et les valide seul ou avec autrui.</p>
<p><b>É-GV.5</b> Utilise les gestes, la mimique, le volume, la <b>prosodie</b> et les supports visuels pour se faire comprendre.</p>	<p><b>É-GV.5</b> Utilise les gestes, la mimique, le volume, la <b>prosodie</b> et les supports visuels pour se faire comprendre.</p>	<p><b>AP-GV.4</b> Persévère dans sa communication en prenant des risques de formulation.</p>
		<p><b>AP-GV.5</b> Interagit en français avec ses pairs pour le plaisir ou pour atteindre un but.</p>
<p><b>É-GV.6</b> Consulte et met à profit les ressources matérielles et humaines dans son environnement immédiat pour, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vérifier les mots;</li> <li>• participer aux activités physiques;</li> <li>• planifier une excursion;</li> <li>• résoudre un problème;</li> <li>• faire une recherche;</li> <li>• comparer.</li> </ul>	<p><b>É-GV.6</b> Consulte et met à profit les ressources matérielles et humaines dans son environnement immédiat pour, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vérifier les mots (sens, usage et orthographe);</li> <li>• participer aux activités physiques;</li> <li>• planifier une excursion;</li> <li>• résoudre un problème;</li> <li>• faire une recherche;</li> <li>• comparer.</li> </ul>	<p><b>AP-GV.6</b> S'assure que son <b>message</b> peut être compris en soignant l'articulation, le ton de voix et l'écriture.</p>
<p><b>É-GV.7</b> Utilise ses connaissances du sujet et de sa langue première pour décrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• son environnement;</li> <li>• des personnes;</li> <li>• des expériences.</li> </ul>	<p><b>É-GV.7</b> Utilise ses connaissances du sujet et de sa langue première pour décrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• son environnement,</li> <li>• des personnes;</li> <li>• des expériences.</li> </ul>	<p><b>AP-GV.7</b> Contribue au travail d'équipe initié et encadré par l'enseignant.</p>

Maternelle	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année
<b>Composante : Générer un message et le valider pour soi et avec autrui (suite)</b>		
	<b>É-GV.8</b> Démontre, de façon concrète, imagée et symbolique et à l'aide de phrases simples, une compréhension de la notion d'addition ( <b>nombres</b> dont les solutions ne dépassent pas 20) et de la notion de soustraction (les faits de soustraction correspondants), y compris le développement du calcul mental.	<b>AP-GV.8</b> Approfondit et démontre, de façon concrète, imagée et symbolique et à l'aide de phrases simples, une compréhension de la notion d'addition ( <b>nombres</b> dont les solutions ne dépassent pas 100) et de la notion de soustraction (les faits de soustraction correspondants), y compris le développement du calcul mental dont les calculs ne dépassent pas 20.
	<b>É-GV.9</b> Démontre, de façon concrète et imagée, une compréhension de la notion d'égalité, symbole d'égalité (se limiter de 0 à 20).	
<b>É-GV.8</b> Démontre une compréhension de la notion que les arts sont un moyen d'exprimer les idées.	<b>É-GV.10</b> Démontre la compréhension de la notion que les arts sont un moyen d'exprimer les idées.	
<b>É-GV.9</b> Développe son corps, y compris la motricité fine et globale, par l'amélioration : <ul style="list-style-type: none"> <li>de l'endurance cardiovasculaire, la flexibilité, l'endurance musculaire et la force musculaire;</li> <li>des habiletés locomotrices, non locomotrices et de manipulation;</li> <li>des <b>mouvements</b> rythmiques en lien avec des habiletés locomotrices et non locomotrices.</li> </ul>	<b>É-GV.11</b> Développe son corps, y compris la motricité fine et globale, par l'amélioration : <ul style="list-style-type: none"> <li>de l'endurance cardiovasculaire, la flexibilité, l'endurance musculaire et la force musculaire;</li> <li>des habiletés locomotrices, non locomotrices et de manipulation au niveau « contrôle » ou au niveau « vers le contrôle »;</li> <li>des mouvements rythmiques en lien avec des habiletés locomotrices et non locomotrices.</li> </ul>	<b>AP-GV.9</b> Développe son corps, y compris la motricité fine et globale, à l'aide de stratégies pour l'amélioration : <ul style="list-style-type: none"> <li>de l'endurance cardiovasculaire, de la flexibilité, de l'endurance musculaire, de la force musculaire;</li> <li>des habiletés locomotrices, non locomotrices et de manipulation;</li> <li>des mouvements rythmiques aux transitions harmonieuses.</li> </ul>
<b>É-GV.10</b> Varie les mouvements du corps lors de la locomotion, de la non locomotion et de la manipulation par rapport à : <ul style="list-style-type: none"> <li>l'espace;</li> <li>l'effort;</li> <li>les relations.</li> </ul>	<b>É-GV.12</b> Varie les mouvements du corps lors de la locomotion, de la non locomotion et de la manipulation par rapport à : <ul style="list-style-type: none"> <li>à l'espace;</li> <li>à l'effort;</li> <li>aux relations.</li> </ul>	<b>AP-GV.10</b> Varie les mouvements du corps lors de l'exécution des habiletés locomotrices, non locomotrices et de manipulation par rapport à des variables de mouvements de base, p. ex. : <ul style="list-style-type: none"> <li>l'espace, l'espace général, les niveaux, les directions, les trajectoires et les portées;</li> <li>l'effort, tel le temps ou la vitesse, la force et la fluidité;</li> <li>les relations avec des objets ou avec les autres.</li> </ul>

Maternelle	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année
<b>Composante : Générer un message et le valider pour soi et avec autrui (suite)</b>		
	<p><b>É-GV.13</b> Applique un répertoire de stratégies et d'habiletés de jeu dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• des jeux à règles rudimentaires faisant intervenir des déplacements;</li> <li>• des jeux de tir;</li> <li>• des activités et jeux en milieu inhabituel.</li> </ul>	<p><b>AP-GV.11</b> Applique un répertoire de stratégies et d'habiletés axé sur la participation active à une variété d'activités physiques telles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• des jeux à règles rudimentaires, jeux de coopération et jeux d'invention;</li> <li>• des jeux de tir;</li> <li>• des jeux et activités en milieu inhabituel.</li> </ul>
<p><b>É-GV.11</b> Objective en expliquant ce qu'il ou elle fait et en donnant ses raisons.</p>	<p><b>É-GV.14</b> Objective en expliquant ce qu'il ou elle fait, et en donnant ses raisons.</p>	<p><b>AP-GV.12</b> Objective :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en discutant des éléments du processus d'expression, avant, pendant et après, avec ses pairs ou avec son enseignant;</li> <li>• en indiquant les pratiques à garder ou à modifier.</li> </ul>
<b>Composante : Acquérir les connaissances linguistiques et les référents socioculturels</b>		
<p><b>É-AC.1</b> Contrôle un vocabulaire varié pour expliquer et interpréter son milieu et son vécu.</p>	<p><b>É-AC.1</b> Contrôle un vocabulaire varié pour expliquer et interpréter son milieu et son vécu.</p>	<p><b>AP-AC.1</b> Utilise :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les indices visuels;</li> <li>• la morphologie;</li> <li>• la syntaxe;</li> <li>• la segmentation de la phrase;</li> <li>• les syllabes;</li> <li>• la graphophonétique;</li> <li>• la sémantique</li> <li>• pour négocier le sens et pour s'exprimer.</li> </ul>
<p><b>É-AC.2</b> Utilise des types de phrases modélisées : déclarative, impérative, interrogative.</p>	<p><b>É-AC.2</b> Utilise des types de phrases modélisées : déclarative, impérative, interrogative.</p>	<p><b>AP-AC.2</b> Utilise des <b>organiseurs graphiques et textuels</b> et des outils de référence pour négocier le sens d'un <b>message</b> et pour s'exprimer.</p>
<p><b>É-AC.3</b> Démontre une sensibilisation aux caractéristiques sonores et prosodiques de la langue française.</p>	<p><b>É-AC.3</b> Démontre une sensibilisation aux caractéristiques sonores et prosodiques de la langue française.</p>	<p><b>AP-AC.3</b> Utilise le vocabulaire de l'interaction et celui de ses activités quotidiennes pour exprimer ses sentiments et ses émotions.</p>
<p><b>É-AC.4</b> Manipule à l'oral les composantes des mots.</p>	<p><b>É-AC.4</b> Manipule à l'oral les composantes des mots.</p>	<p><b>AP-AC.4</b> Enrichit ses phrases simples déclaratives en démontrant un répertoire croissant de vocabulaire et d'expressions courantes ou idiomatiques.</p>
<p><b>É-AC.5</b> Associe le langage oral au symbole écrit.</p>	<p><b>É-AC.5</b> Associe le langage oral au symbole écrit.</p>	<p><b>AP-AC.5</b> Utilise une représentation visuelle du <b>message</b> pour l'aider dans son processus de négociation de sens et d'expression.</p>

Maternelle	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année
<b>Composante : Acquérir les connaissances linguistiques et les référents socioculturels (suite)</b>		
<b>E-AC.6</b> Se construit un répertoire de <b>référents socioculturels</b> reliés à l'enfance : certaines expressions idiomatiques, des comptines, des rimes, des chansons et des personnages dans les histoires.	<b>E-AC.6</b> Se construit un répertoire de <b>référents socioculturels</b> reliés à l'enfance : certaines expressions idiomatiques, des comptines, des rimes, des chansons et des personnages dans les histoires.	<b>AP-AC.6</b> Se crée des modèles et des généralisations qu'il ou elle valide et ajuste pour découvrir les règles de la langue.
		<b>AP-AC.7</b> Démontre que les temps des verbes véhiculent une signification d'actions, de pensées et d'évènements dans le temps présent, passé et futur.
		<b>AP-AC.8</b> Identifie des auteurs, des illustrateurs et des personnages de la littérature enfantine d'expression française, et exprime ses préférences.
		<b>AP-AC.9</b> Distingue et utilise les règles de communication de base, y compris le vous pluriel et le tu singulier.
<b>Composante : Se positionner grâce à ses façons de voir et d'être dans le monde</b>		
<b>É-PO.1</b> Se rassure en faisant part des similitudes ou des différences observées entre sa vie scolaire en français et son vécu en dehors de l'école.	<b>É-PO.1</b> Se rassure en faisant part des similitudes ou des différences observées entre sa vie scolaire en français et son vécu en dehors de l'école.	<b>AP-PO.1</b> Cherche les similitudes dans le vocabulaire, les connaissances linguistiques et les conventions, ainsi que les <b>référents socioculturels</b> pour se sécuriser.
<b>É-PO.2</b> Prend des risques dans son approche pour résoudre des problèmes.	<b>É-PO.2</b> Prend des risques dans son approche pour résoudre des problèmes.	<b>AP-PO.2</b> Développe une image positive de soi et contribue à l'image positive des autres, y compris comme facette de son identité comme élève en immersion.
<b>É-PO.3</b> Explore la démarche de la prise de décision dans les jeux de rôle et des représentations avec marionnettes.	<b>É-PO.3</b> Démontre la démarche de la prise de décision dans les jeux de rôles, des représentations avec marionnettes.	
<b>É-PO.4</b> Explore les moyens utilisés pour satisfaire ses besoins ainsi que les besoins de ses proches.	<b>É-PO.4</b> Détermine les moyens utilisés pour satisfaire ses besoins ainsi que les besoins de ses proches.	

Maternelle	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année
<b>Composante : Afficher sa francophonie</b>		
<b>É-AF.1</b> S'adresse en français à des intervenants connus dans des situations familières, en dehors de la classe.	<b>É-AF.1</b> S'adresse en français à des intervenants connus dans des situations familières, en dehors de la classe.	<b>AP-AF.1</b> Démontre son appartenance au groupe d'immersion en s'adressant à l'autre en français dans les occasions qui se présentent.
<b>É-AF.2</b> Partage ses expériences en immersion dans des situations initiées par lui ou elle, ou ses pairs.	<b>É-AF.2</b> Partage ses expériences en immersion dans des situations initiées par lui ou ses pairs.	<b>AP-AF.2</b> Choisit des activités et des ressources, humaines ou matérielles, en français lorsqu'elles sont disponibles.
<b>É-AF.3</b> Prend des risques dans : <ul style="list-style-type: none"> <li>• son apprentissage du français;</li> <li>• ses interactions avec autrui;</li> <li>• sa quête pour se renseigner.</li> </ul>	<b>É-AF.3</b> Prend des risques dans : <ul style="list-style-type: none"> <li>• son apprentissage du français;</li> <li>• ses interactions avec autrui;</li> <li>• sa quête pour se renseigner.</li> </ul>	<b>AP-AF.3</b> S'efforce de bien s'exprimer.
<b>Composante : Jouir intellectuellement et affectivement</b>		
<b>É-J.1</b> Redemande, réclame, choisit une histoire, une chanson, une activité en français.	<b>É-J.1</b> Redemande, réclame, choisit une histoire, une chanson, une activité en français.	<b>AP-J.1</b> Lit des livres français, regarde des films et vidéoclips et chante en français pour son plaisir.
<b>É-J.2</b> S'implique de son propre gré dans ses efforts d'apprentissage.	<b>É-J.2</b> S'implique de son propre gré dans ses efforts d'apprentissage.	<b>AP-J.2</b> Réagit aux drôleries.

---

## Lexique

### Allitération

La répétition des sons de mots qui commencent par la même consonne ou la même voyelle.

### Arrangement familial (Reconnaitre d'un coup d'oeil)

Un arrangement familial est un ensemble d'objets ou d'images (dessins) qui font partie du quotidien et qu'on n'a pas besoin de compter pour déterminer le nombre d'objets qu'il contient.

### Assonance

La répétition de la voyelle accentuée à la fin de chaque vers (Morvan, 1997, p. 81).

### Attributs (d'un objet à trois dimensions)

Caractéristiques qui sont mesurables, telles que la taille (largeur, longueur ou **hauteur**), la masse, le volume, la capacité. En maternelle et en 1<sup>re</sup> année, on parle aussi de caractéristiques qualificatives, telles que la forme, la couleur ou la texture.

### Authentique

*Contextes, tâches et situations authentiques*

Les contextes, les situations d'apprentissage et les tâches de communication sont authentiques lorsqu'ils se rapportent à la vie quotidienne ou scolaire de l'élève. L'authenticité de ces éléments favorise un rapprochement entre ce qui se vit à l'école et hors de l'école.

*Évaluation authentique*

L'évaluation est **authentique** lorsqu'elle se fait à partir de tâches de communication authentiques. L'évaluation **authentique**, par l'intermédiaire de tâches complexes et significatives, contextualise la compétence et par conséquent les composantes et les apprentissages critiques qui en découlent, permettant un jugement juste et valide de la progression de l'apprentissage de l'élève.

(PONC, 2012, p. 89)

**Biunivoque** – voir **Correspondance biunivoque**

### Chiffre

Dans notre système de numération arabe, les numéraux sont composés de dix **chiffres** : 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, et 9. Les **chiffres** sont des symboles utilisés seuls ou en combinaison pour écrire un **numéral** et ce **numéral** représente une quantité, qu'on appelle un nombre. La position d'un chiffre dans un numéral influence la valeur de ce **chiffre** et donc la quantité qu'il représente. Les chiffres sont comme les lettres de l'alphabet et ne sont que des symboles. Voir **nombre**, **numéral**, et **numéro**.

### Congénère

Mots qui se ressemblent d'une langue à une autre.

### 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 de rimes et des allitérations.

---

### Conservation (Théorie de)

La notion qu'il n'y a pas de lien entre la quantité (le **nombre**) et la disposition ou l'apparence des objets ou items. Par exemple, changer la disposition de jetons ne change pas le **nombre** de jetons. Aussi, un **nombre** représente le même **nombre** quel que soit la chose comptée, des souris ou des éléphants, 10, c'est 10. Cette théorie s'applique aussi à la longueur, au liquide, à la masse, au poids, à l'aire et au volume. Par exemple, d'après Piaget, la compréhension de cette notion ne se fait pas spontanément dans chaque discipline. La plupart des enfants comprennent la **conservation** du **nombre** vers l'âge de 5 ou 6 ans, tandis qu'ils ou elles arrivent à comprendre la **conservation** de la masse vers 7 ou 8 ans.

### Correspondance (biunivoque)

La **correspondance biunivoque** permet d'apparier un à un des objets dans un ensemble à un objet correspondant dans un deuxième ensemble. La notion de **correspondance biunivoque** est fondamentale pour le dénombrement. Quand on compte un à un les objets dans un ensemble, chaque **nombre** dans la séquence de **nombres** correspond à un, et seulement un, objet.

### Fonctions du langage

Le langage peut avoir les **fonctions** suivantes :

- **Instrumentale** (axée sur la satisfaction de besoins divers, l'obtention de biens et de services);
- **Régulateur** (utilisée pour influencer le comportement d'autrui);
- **Interactive** (utilisée pour entrer en contact avec l'environnement);
- **Personnelle** (permet à l'auteur d'exprimer son caractère unique, sa conscience de soi, ses émotions, ses sentiments, ses opinions, ses goûts);
- **Imaginative** (sert à créer un environnement de son cru, entièrement fictif, à explorer le langage, à se construire un imaginaire);
- **Heuristique** (recouvre l'ensemble de types d'interrogations qu'on apprend à se poser dans sa recherche du savoir);
- **Informative** (permet de transmettre ou de se donner de l'information diverse).

(cité dans PONC, 2012, p. 82)

### Francophone

Un **francophone** est une « *personne qui parle le français, soit comme langue maternelle, officielle ou seconde.* »

(cité dans PONC, 2012, p. 82)

### Grammaire de la phrase

La **grammaire de la phrase** comprend les règles qui sont utilisées pour construire des phrases. Ces règles se rapportent à la *sémantique (le sens)*, à la *syntaxe (la structure)* et à l'orthographe grammaticale (*les accords en genre, en nombre et en personne*).

(PONC, 2012, p. 82)

### Grammaire du texte

La **grammaire du texte** se rapporte à l'organisation et la cohérence d'un **message** ou d'un texte. Elle englobe principalement l'organisation, la progression et l'enchaînement cohésifs d'idées dans le but d'assurer une continuité logique. L'utilisation d'organiseurs textuels et de connaissances linguistiques (marqueurs de relation, concordance des temps et modes verbaux, pronoms et synonymes) contribuent à la création d'un **message** organisé et cohérent. L'organisation du texte ou du **message** comprend les éléments de séquences textuelles.

(PONC, 2012, p. 82)

---

## Hauteur

Terme utilisé pour désigner les sons graves et les sons aigus. La **hauteur** est déterminée par le **nombre** de vibrations par seconde d'un son.

## Interdisciplinarité

L'**interdisciplinarité** se pratique lorsque deux ou plusieurs disciplines sont abordées dans un contexte de décloisonnement sur les plans de leur contenu d'apprentissage et de leurs concepts respectifs.

L'**interdisciplinarité** facilite la « création de liens et le transfert de connaissances et d'habiletés entre les disciplines, ce qui rapproche celles-ci de la réalité de la vie de tous les jours » (Lowe, 2002, p. 225) hors du contexte scolaire.

(cité dans PONC, 2012, p. 83)

## Message

Le terme **message** désigne les communications spontanées ou non spontanées, structurées ou non structurées, orales, écrites ou représentées qui sont générées ou reçues par l'élève dans un processus de négociation de sens et d'expression. Un **message** est motivé par une intention de communication soit chez l'émetteur (*décrire, convaincre, raconter*) soit chez le récepteur (*écouter l'expression de l'autre, s'informer, agir*). Le **message** prend aussi une modalité bidirectionnelle (*échanger, discuter, s'amuser avec autrui*).

(PONC, 2012, p. 83)

## Mesure directe (comparaison)

Une **mesure directe** est une comparaison sans unités de base. Par exemple, placer un soulier directement à côté d'un autre soulier et observer si le soulier est plus court, moins court ou de la même longueur que le deuxième soulier. La comparaison directe fournit de l'information assez générale.

## Niveaux d'habiletés de mouvement

- exploration : Explorer le mouvement en fonction d'un but et l'expression libre de motricité en contexte sans se préoccuper de faire le mouvement « correctement ». Observer et analyser ses propres mouvements et ceux des autres.
- précontrôle : Niveau de succès inconsistant, ne peut pas répéter le mouvement de façon régulière. Les essais de mouvement ne se ressemblent pas.
- contrôle : Doit se concentrer attentivement pour réussir. Niveau de succès plus fréquent, les mouvements sont plus réguliers. La combinaison de plusieurs mouvements ne se fait pas avec succès.
- utilisation : Plusieurs habiletés peuvent être combinées et dans des contextes différents. Mouvements plus automatiques et réussis avec concentration, donnant des résultats consistants.

## Nombre

Un **nombre** est le nom qu'on donne à une quantité. Par exemple, on dit : il y a 7 jours dans une semaine ou j'ai 15 pommes. Le « 7 » et le « 15 » dans ces cas sont des **nombres** qui définissent une quantité. Les **représentations** symboliques 7 et 15 sont des numéraux (pluriel de **numéral**) qui représente le **nombre** ou la quantité de 7 et de 15 respectivement. Les numéraux 7 et 15 sont composés des **chiffres** 7, 1 et 5. Un **numéro** tel qu'un numéro de téléphone indique quelque chose et ne représente pas une quantité. Voir **chiffre, numéral, et numéro**.

---

### Numéral (pluriel numéraux)

La **représentation** symbolique d'une quantité ou d'un **nombre**. Les numéraux sont composés de **chiffres** (0 à 9) et dans notre système de numération arabe, la position d'un **chiffre** dans un **numéral** influence la valeur de ce chiffre et donc la quantité qu'il représente. Il est important de ne pas confondre le terme « numéraux » avec « **numéro** » qui n'a pas de quantité et qui ne sert qu'à indiquer quelque chose comme le **numéro** de téléphone ou le **numéro** d'assurance sociale. Voir **nombre, numéro, et chiffre**.

### Numéro

On utilise un **numéro** pour identifier quelque chose, tel un numéro de casier, un **numéro** de téléphone ou un **numéro** pour identifier une maison sur une rue. Ne pas confondre ce terme avec le terme « numéraux » qui est le pluriel de **numéral** et qui représente une quantité. Voir **nombre, numéral, et chiffre**.

### 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, de classification).

(PONC, 2012, p. 83)

### 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 :

#### *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.

(PONC, 2012, p. 84)

#### *Séquences textuelles :*

- séquence narrative (le schéma narratif);
- séquence descriptive (prédominante dans les textes descriptifs, informatifs et les comptes-rendus);
- séquence explicative (prépondérantes dans les textes explicatifs ou autres textes que tentent d'éclaircir des phénomènes, des actions, des gestes, des causes à effet, des problèmes et solutions);
- séquence argumentative (son but est de convaincre et de faire valoir son point de vue);
- séquence d'énumération (procédures, démarches, listes, consignes, règlements).

\*Adapté d'Allô Prof, 2011  
(PONC, 2012, p. 84)

## Prosodie

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

[http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/index1024\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp)

## Référents socioculturels

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.

## Règle appliquée pour trier

Pour faire un tri, on doit choisir au moins un **attribut** et cet attribut devient la règle de tri. On peut trier des **nombres** selon qu'ils ont un **chiffre** ou deux **chiffres**, des objets selon leur taille ou leur couleurs, des animaux selon qu'ils ont deux pattes ou quatre pattes. On peut aussi trier selon une règle qu'on choisit nous même (tri ouvert) ou selon une règle donnée (tri fermé).

## Régularité répétitive

Procédé où on utilise des éléments (événements ou objets) répétés. Ces éléments se répètent et on peut prédire le prochain événement ou objet à venir. Les éléments peuvent être des blocs, des formes, des figures, des couleurs, des symboles et ainsi de suite. Dans le quotidien, une régularité est souvent utilisée pour créer une bordure, recouvrir une surface ou comme motif tel que des motifs culturels sur des vêtements. Il y a deux éléments dans cette régularité : cylindre et cube.



Quand on parle de la partie qui se répète, on parle de la plus courte partie qui se répète dans la régularité. D'habitude on répète cette partie au moins trois fois pour s'assurer que la régularité est évidente. La partie qui se répète est dans la régularité ci-dessus est:



La façon dont la régularité est représentée est le mode. La même régularité peut être représentée avec différents éléments. Donc, tous les quatre modes ci-dessous représentent la même régularité.

AAABB AAABB AAABB	33344 33344 33344 (Ce sont des <b>numéros</b> parce qu'ils n'ont aucune valeur)

## Représentation (en mathématiques)

Les idées mathématiques peuvent être représentées et manipulées de façon concrète, imagée, sonore, physique (mouvement) et symbolique. Pour développer une compréhension en profondeur, on doit représenter de plusieurs façons les idées mathématiques et avoir maintes occasions de transférer les connaissances d'une forme de **représentation** à une autre. Donc, pour vraiment comprendre les régularités, les élèves en maternelle doivent avoir l'expérience de voir, de toucher et d'entendre de nombreuses **représentations** de régularités et d'avoir ainsi de nombreuses occasions de faire eux-mêmes leurs propres **représentations** et ce, de diverses façons.

---

## Rythme

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

## Sonorité

Le caractère particulier ou la qualité d'un son, par exemple, d'une voix ou d'un instrument de musique : timbre, inflexions, sons particuliers d'une voix (p. ex. **sonorités** douces et caressantes dans les notes graves).

## Suite

Une **suite** est une liste d'éléments placés dans un ordre déterminé. Il doit y avoir un motif répétitif qui explique l'ordre des éléments dans la liste. Une suite est composée d'éléments dont la succession dépend d'une régularité.

## Texte

Un **texte**, composé d'un ensemble cohérent de phrases :

- véhicule un **message**;
- répond à une intention de communication;
- vise un public ou un destinataire cible;
- porte sur un sujet spécifique;
- possède les caractéristiques d'un genre particulier;
- est communiqué par un mode particulier;
- peut être courant ou littéraire.

(PONC, 2012, p. 85)

## Textes courants\*

Les **textes courants** sont fonctionnels de nature. Ils ont pour but :

- de décrire des êtres ou des choses (tels que les listes, descriptions, rapports);
- d'expliquer des phénomènes (tels que les reportages, articles d'encyclopédie);
- d'indiquer comment faire quelque chose ou comment agir (tels que les consignes, recettes, règles de jeux);
- d'influencer l'opinion des lecteurs (tels que les critiques de livre, textes d'opinion, éditoriaux);
- d'illustrer des informations et des idées (tels que les diagrammes, tableaux, schémas);
- de servir d'outil de référence (tels que les dictionnaires visuels, lexiques, fiches bibliographiques);
- de transmettre des interactions verbales (tels que les conversations, saynètes, le clavardage).

(PONC, 2012, p. 84)

## Textes littéraires\*

Les **textes littéraires** sont une expression de l'imaginaire et de la créativité. Ils ont pour but :

- de raconter des histoires (tels que les albums, romans, journaux intimes);
- d'utiliser le langage poétique ou de mettre en évidence le choix de mots, d'images et de **sonorités**, (tels que les poèmes, chansons, acrostiches).

\* Adapté de Chartrand et Simard, 2011, et de l'Université du Québec à Trois-Rivières, s.d. (PONC, 2012, p. 84)

---

## 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, 532-554.
- Agence universitaire de la Francophonie. (2000). *L'enseignement du français langue seconde : Un référentiel général d'orientations et de contenus*. Vanves, France : EDICEF.
- 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 œuvre de l'apprentissage fondé sur l'enquête*.
- Allô Prof. (2011). 3010 – *Organisation textuelle*. Accessible à <http://biblio.alloprof.qc.ca/PagesAnonymes/DisplayFiches.aspx?ID=3010>
- Bajard, Thora. (2004). *L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement*. Nepean (ON) : L'Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Boucher, Andrée-Caroline. (2005). Intégrer la dimension culturelle à l'école, un accès privilégié vers le plaisir d'apprendre! *Vivre le primaire*, vol. 19, n° 1, 41-44.
- Bureau du Commissaire des traités et Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2008). *Les traités : Guide d'étude de la Maternelle à la 6<sup>e</sup> année*.
- Chartrand, S.-G. et Simard, C. (2011). *Grammaire de base 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire*. (Nouv. éd). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique inc. [ERPI].
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cummins, Jim. (2000). *Immersion Education for the Millennium : What We Have Learned From 30 Years of Research on Second Language Immersion*. Site consulté le 30 octobre 2007 <http://www.iteachilearn/cummins>.
- Desnoyers, Annie. (2002). Nouvelle grammaire et francophonie. *Correspondance*, vol. 10, numéro 1. Site consulté le 26 avril 2005 <http://www.ccdmd.qc.ca>.
- Drake, S. et J. Reid. (2010). *Le curriculum intégré : un moyen d'accroître la pertinence tout en conservant les mêmes exigences en termes de responsabilité*. Série : Faire la différence ... de la recherche à la pratique. Le Secrétariat de la littératie et de la numératie de l'Ontario.
- Éducation et Formation professionnelle Manitoba. (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 (M-12)*.
- 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 (2<sup>e</sup> édition)*. Boucherville (QC) : Gaëtan Morin éditeur ltée.
- LeCunff, Catherine. (2004). L'oral pour apprendre: du préscolaire au primaire. *Québec français, printemps*, 133, 50-53.
- Lussier, Denise. (2007). Les compétences interculturelles : un référentiel en enseignement et en évaluation. Paris : Colloque ALTE/CIEP – Conférence plénière.
- 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 Education, Citizenship and Youth. (2005). *Kindergarten to Senior 4 Ukrainian Language Arts: Manitoba Framework of Outcome*
- Marzano, Robert J. (2010). The Key to Changing the Teaching Profession. *Educational Leadership*, Vol.67, no 8, 84-86.
- 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*. Regina, Saskatchewan.
- Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (2008). *Jouer et explorer: Guide du programme d'apprentissage pour la petite enfance*. Régina, Saskatchewan.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2010). *Maternelle : Éducation fransaskoise*. Régina, Saskatchewan.
- Moffet, Jean-Denis. (2000). La compétence langagière et le transfert. *Correspondance*, Vol.6, n° 2. Site consulté le 31 mars 2005 : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-2/Compet.html>.
- 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.
- 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.
- Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens. (2012). *Cadre commun de français- immersion (M à 12)*.
- 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.
- Saskatchewan Ministry of Education. (2010). *Kindergarten*. Regina, Saskatchewan : Author.
- Le Secrétariat de la littératie et de la numératie de l'Ontario. (2010). *L'apprentissage intégré dans la salle de classe*. Série d'apprentissage professionnel.
- Le Secrétariat de la littératie et de la numératie de l'Ontario. (2012). *Le lancement du processus d'enquête des élèves*. Série d'apprentissage professionnel.
- Tardif, Jacques. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, Jacques. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Viola, Sylvie. (2000). L'auto-questionnement en lecture. *Québec français, été*, 118, 63-66.
- Wiggins, Grant et Jay McTighe. (2007). *Schooling by Design: Mission, Action and Achievement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

---

## Formulaire de rétroaction

Le ministère de l'Éducation est heureux de recueillir vos impressions de ce programme d'études et vous invite à remplir et à renvoyer ce formulaire de rétroaction.

1. Veuillez indiquer votre rôle dans la communauté d'apprentissage :

- parent       enseignant(e)       enseignant(e)-ressource       conseiller/conseillère d'orientation
- administrateur/administratrice d'école       membre du conseil scolaire
- enseignant(e)-bibliothécaire       membre du conseil école-communauté
- autre \_\_\_\_\_

Dans quel but avez-vous consulté ou utilisé ce programme d'études?

2. a) Veuillez indiquer quel(s) format(s) du programme d'études vous avez utilisé(s) :

- imprimé
- en ligne

b) Veuillez indiquer quel(s) format(s) du programme d'études vous préférez :

- imprimé
- en ligne

3. Veuillez réagir aux énoncés suivants en entourant la cote que vous leur accordez :

Le contenu du programme d'études est :	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Tout à fait en désaccord
approprié à l'usage envisagé	1	2	3	4
approprié à l'usage que je vais en faire	1	2	3	4
clair et bien organisé	1	2	3	4
visuellement attrayant	1	2	3	4
informatif	1	2	3	4

4. Expliquez quels aspects vous avez trouvé :

Les plus utiles :

Les moins utiles :

---

5. Commentaires supplémentaires :

6. Facultatif :

Nom : \_\_\_\_\_

École : \_\_\_\_\_

Tél. : \_\_\_\_\_ Téléc. : \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

Merci d'avoir pris le temps pour cette importante rétroaction.

Veillez renvoyer le formulaire une fois rempli à :

Direction générale  
Direction de la réussite et du soutien des élèves  
Ministère de l'Éducation  
2220, avenue College, 6<sup>e</sup> étage  
REGINA SK S4P 4V9  
Téléc. : 306-787-2223