

2015  
Immersion française

# Première année

Immersion française : Première année

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
Principes de l'enseignement et de l'apprentissage du français en immersion .....	2
Les compétences transdisciplinaires et l'immersion .....	4
Les champs disciplinaires et l'apprentissage en immersion .....	4
Le schéma de l'apprentissage en immersion .....	5
Grandes orientations de l'apprentissage en Saskatchewan .....	6
L'apprentissage tout au long de sa vie .....	6
Le sens de soi, de ses racines et de sa communauté .....	7
Une citoyenneté engagée .....	7
Compétences transdisciplinaires .....	8
La construction des savoirs .....	8
La construction identitaire et l'interdépendance .....	8
L'acquisition des littératies .....	9
L'acquisition du sens de la responsabilité sociale .....	9
Mesure et évaluation .....	10
Apprentissage par enquête .....	11
Un modèle d'enquête .....	12
Les trois compétences – Immersion .....	13
S'identifier comme apprenant en immersion française .....	14
S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions .....	14
Négocier le sens des idées et des informations reçues .....	15
Les composantes des compétences .....	16
Prendre conscience de l'immersion sur sa personne .....	17
Dégager et valider le sens pour soi et avec autrui .....	17
Générer un message et le valider pour soi et avec autrui .....	18
Acquérir les connaissances linguistiques et les référents socioculturels .....	18
Se positionner grâce à ses façons de voir et d'être dans le monde .....	19
Afficher sa francophonie .....	19
Jouir intellectuellement et affectivement .....	19

---

Le développement des compétences par stades.....	20
Les stades de développement.....	20
Le portrait de l'apprentissage.....	21
Le portrait de l'élève.....	21
Le portrait de l'environnement d'apprentissage.....	21
Les apprentissages critiques.....	22
Schéma : Portraits de l'élève et de l'environnement.....	24
Le français en immersion : Première année.....	25
L'enfant au début de son apprentissage en immersion.....	26
Établir la compréhension.....	26
Phases du développement de lecture des élèves en immersion.....	27
Le lecteur ou la lectrice en phase d'éveil.....	27
Le lecteur ou la lectrice en phase d'émergence.....	27
Le lecteur ou la lectrice en phase de débutant ou de débutante.....	28
L'écriture et l'orthographe.....	28
Enseignement de l'alphabet et des chiffres.....	29
Tableau des contextes et des types de messages et textes.....	30
Diagrammes de Venn : Compétences, composantes et apprentissage critiques.....	34
Composantes, apprentissages critiques et indicateurs de progression.....	35
La numératie et les mathématiques.....	78
Les habiletés locomotrices et non locomotrices et les habiletés de manipulation.....	84
Aperçu des trois niveaux scolaires.....	87
Lexique.....	97
Bibliographie.....	109
Formulaire de rétroaction.....	119

---

## 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) :

Janelle Gobeil  
École Vickers School  
Division scolaire Saskatchewan Rivers

Hala Magnuson  
École White City School  
Division scolaire Prairie Valley

Kate Guenther  
École Lakeview Elementary School  
Division scolaire Northwest

Josée Roberge-Dyck  
École St. Henry Junior Elementary School  
Division scolaire catholique Christ the Teacher

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

Simone Beckie  
Dianne Marsh  
École française de Saskatoon  
Claudette Degagné-Elis  
École Cardinal Léger School  
Tanys Gareau  
École St. Paul School  
Julie Tournier  
École St-Gérard  
Division scolaire catholique de Saskatoon

Sylvie Masich  
École Monseigneur Blaise Morand  
Division scolaire catholique Light of Christ

Liza Havlicek  
École Holy Cross School  
Jeannine Matisz  
École Ste-Anne School  
Division scolaire catholique de Prince Albert

Natalie Mitchell  
École St. Mary School  
Anna von Staden  
École St-Pie X School  
Division scolaire catholique de Regina

Anita LeNouail  
École Sacré Cœur School  
Division scolaire catholique Holy Family

Erin Moats  
École Wilfred Walker School  
Division scolaire de Regina

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 1<sup>re</sup> 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 *Core Curriculum : Principles, Time Allocations, and Credit Policy*. 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 – Première année

## Introduction

Le programme d'études pour la 1<sup>re</sup> année en immersion est interdisciplinaire, respectant ainsi la façon dont les enfants apprennent et la nature même de l'apprentissage en immersion française – la langue française à travers les **disciplines** scolaires et les expériences parascolaires. Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être sont développés en reliant de multiples **disciplines** 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, toutes **disciplines** confondues.

### ***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)*

*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.*

## 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 signifiantes 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 ».

---

- **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 signifiantes 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 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.*

*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**.*

## 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.

---

## 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).

*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.*

## 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.

---

## 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 Nèhiyawaks, 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

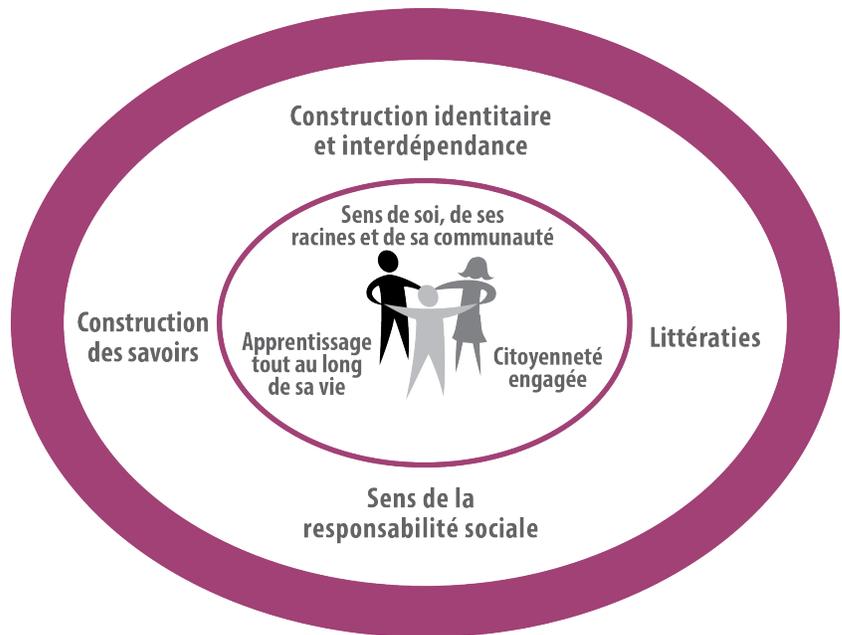
L'élève qui développe une citoyenneté engagée établit des liens avec sa communauté et s'informe de ce qui se passe dans son environnement naturel et construit. Il ou elle reconnaît ses droits et ses responsabilités. Il ou elle accorde aussi une importance à l'action individuelle et collective en lien 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.

*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.*

## 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.



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

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

### 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.

### 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'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.

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

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

## Mesure et évaluation

*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.*

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.

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>

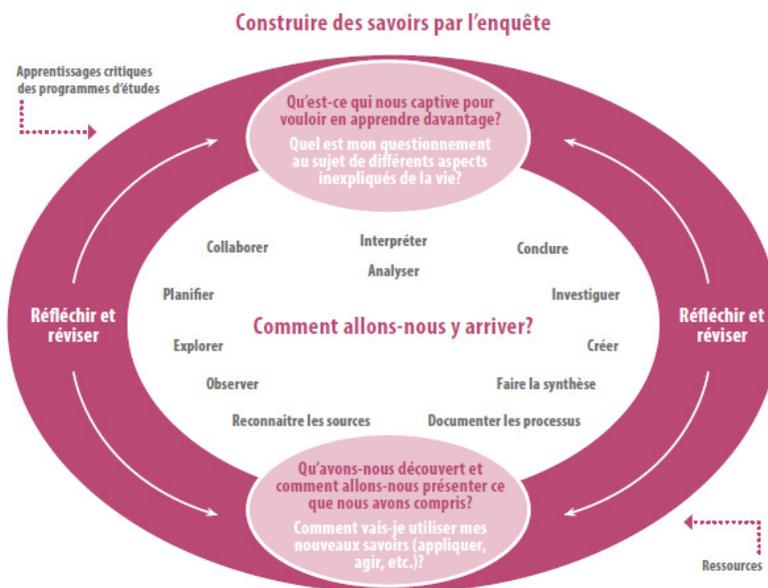
Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés.*

## 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

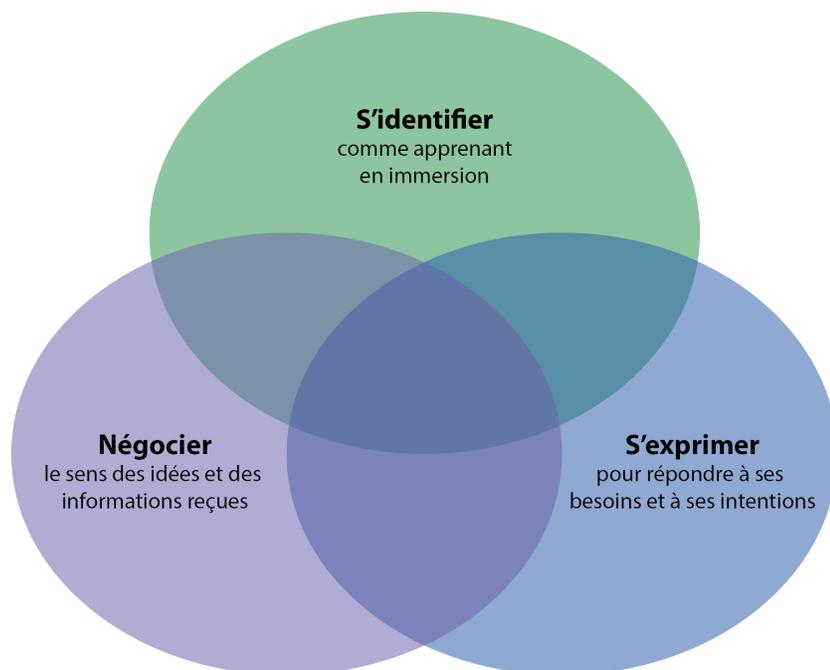
L'enquête est un processus d'exploration et d'investigation qui structure l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Ce modèle d'enquête a différentes phases non linéaires telles que *planifier, recueillir, traiter, créer, partager* et *évaluer*, avec des points de départ et d'arrivée variables.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

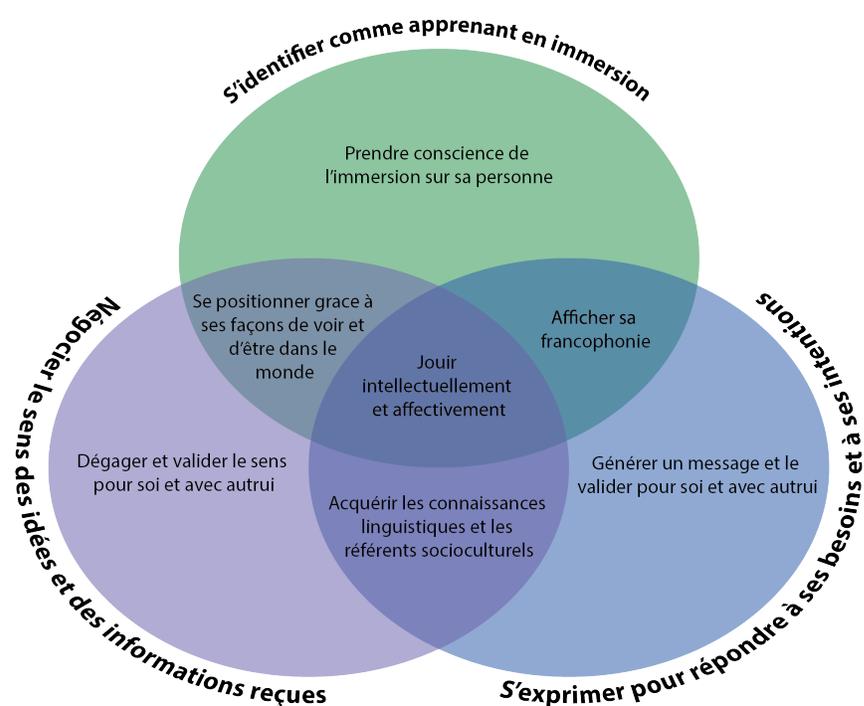
## Les composantes des compétences<sup>2</sup>

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 **référénts 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 référénts 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 **référénts 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 **référénts 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

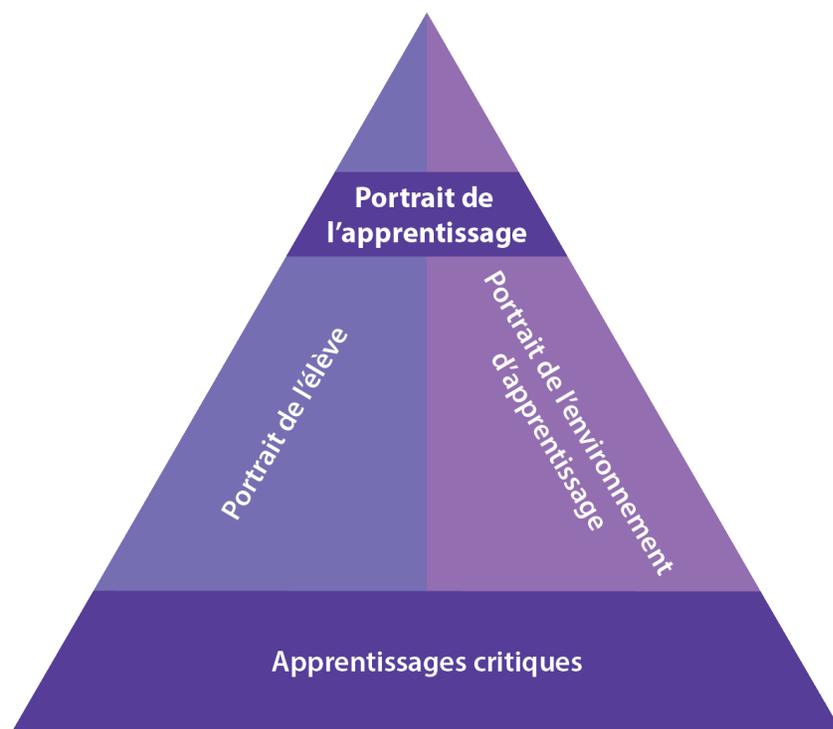
L'élève atteint un niveau de jouissance intellectuelle et affective lorsque la langue et ses connaissances socioculturelles deviennent pour lui source de plaisir et de motivation intrinsèque. L'élève se retrouve alors dans un état d'enjouement. « L'état de flow [d'enjouement] est un état optimal de motivation 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>

« 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)

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.

- 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]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)*

---

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 34 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.

---

## **Le français en immersion : Première année**

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 le monde de l'écrit, car les mots qu'ils ou elles rencontrent dans leurs lectures sont porteurs de sens. Ils ou elles auront également acquis les mots et les structures de phrases de base pour s'exprimer à l'écrit.

*[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)*

## 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 trois 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. Cela a des retombées dans tout ce que fait l'élève, y compris des problèmes contextualisés en mathématiques.

Il ne s'agit cependant pas de négliger ni de retarder, même de quelques semaines, la lecture et l'écriture, ni de débiter les contextes par des tâches d'apprentissage faisant appel exclusivement à l'oral. Dès le début de la scolarité, les trois 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 1<sup>re</sup> année en immersion, le développement des trois 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 rédaction de phrases et de **messages** et **textes**, y compris des problèmes écrits en mathématiques d'après un modèle;
- 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 lecture de « **messages** du jour » ou le problème mathématique du jour (une forme d'exercice de closure);
- la dictée à l'enseignante de mots, de consignes ou de phrases aide-mémoire pour préparer des étiquettes ou des affiches;
- la copie de légendes de dessins, que l'élève aura dictées au préalable à l'enseignant ou à l'enseignante;
- le chœur parlé.

---

## Phases du développement de la 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.

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

Cette phase de compétence correspond à l'enfant **à la fin de la maternelle et en première année** qui découvre les principes de l'alphabet. Il ou elle s'attend à ce que les mêmes lettres correspondent régulièrement aux mêmes sons, reconnaît les lettres et le rapport entre les sons et les lettres et commence à interpréter les caractères écrits en se servant des **entrées en lecture** sémantique (contexte), syntaxiques (répétitions dans l'histoire) et graphophonétique (consonnes initiales de rimes, refrains, terminaisons). Il ou elle lit les étiquettes, les pancartes, le mur des mots et d'autres **textes** écrits dans l'environnement, commence à lire les expressions et les mots qui se répètent. Il ou elle commence à utiliser des éléments graphophonétiques, ainsi que le sens pour prédire la signification des mots nouveaux.

Il ou elle se réfère au contexte ou au sens du récit et observe les illustrations pour faire des hypothèses, qu'il ou elle ne vérifie pas toujours. Il ou elle peut raconter une histoire à propos d'une image et interpréter des histoires connues.

---

## Le lecteur ou la lectrice en phase de débutant ou de débutante

Cette phase de compétence correspond à l'enfant **en première année et au début de la deuxième année** qui est capable de lire de façon autonome des **textes** nouveaux. Il ou elle démontre plus d'assurance dans l'utilisation de ses expériences antérieures. Il ou elle prend des risques en se livrant à des approximations, établit un lien entre les péripéties de l'histoire et sa propre expérience, choisit ses livres préférés et en discute, lit des **textes** familiers de manière indépendante, fait des prédictions qui montrent sa compréhension du lien entre la cause et l'effet et utilise les indices donnés par les illustrations et sa connaissance du contenu ou du sujet pour confirmer le sens (*entrée sémantique*). Il ou elle peut distinguer entre les différents types de **textes** et de style et raconter de nouveau des histoires familières en employant la plupart des éléments de la structure d'une histoire. Il ou elle réagit à ce qu'il ou elle lit par la discussion, le dessin, l'art dramatique et l'écriture.

Il ou elle reconnaît, nomme et écrit toutes les lettres de l'alphabet (dans l'ordre et dans le désordre), applique sa connaissance des consonnes initiales et finales pour prédire ce que pourrait être un mot, utilise sa connaissance de la langue orale et du rapport entre les lettres et les sons pour décoder (*entrée graphophonétique*), peut appliquer sa connaissance des mots et des **familles de mots** fréquemment utilisés pour décoder (*entrées morphologique et graphophonétique*) et fait systématiquement la distinction entre les lettres, les mots et les phrases (*entrée graphophonétique*).

Il ou elle commence à s'autocorriger, possède un vocabulaire de base de mots fréquents (*entrée lexicale*) et peut lire de nouveaux mots et des **textes** simples à structure répétitive.

## L'écriture et l'orthographe

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 n'attend pas 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.

La pratique quotidienne de l'écrit demande de la part de l'enseignant ou de l'enseignante qu'il ou elle accepte l'erreur comme faisant partie intégrante de l'apprentissage et exige des élèves qu'ils ou elles osent prendre des risques en s'exprimant par écrit.

---

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

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

## Enseignement de l’alphabet et des chiffres

Lorsque les élèves semblent prêts ou prêtes et que les situations y sont propices, l’enseignement de concepts relatifs aux lettres de l’alphabet peut être introduit de façon informelle au niveau de la maternelle. Par contre, il faut souligner que cette connaissance n’est pas une attente à la fin de l’année de maternelle et que l’enseignement formel de ces concepts débute au niveau de la première année. Cet enseignement s’effectue graduellement au cours de la 1<sup>re</sup> année.

Les **chiffres** sont comme les lettres de l’alphabet et ne sont que des symboles mais, contrairement aux lettres de l’alphabet, il est essentiel de connaître ces **chiffres** dans l’ordre. Dans notre système de numération arabe, les numéraux sont composés de dix **chiffres** : 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, et 9 et chaque numéral représente une quantité ou un **nombre**. En maternelle, les élèves apprennent à réciter les **nombres** de 0 à 10 et ils ou elles commencent à établir le lien entre chacun de ces symboles et sa quantité correspondante. En première année, les élèves doivent réciter la **suite** des nombres de 0 à 100 en ordre croissant et décroissant, ainsi que lire les numéraux de 0 à 100 et les mots des **nombres** de 0 à 20. À noter que l’écriture de ces mots ne commence qu’en 2<sup>e</sup> année. Comme l’enseignement des lettres s’effectue graduellement au cours de la 1<sup>re</sup> année, l’enseignement des **chiffres**, des **nombres** et des numéraux s’effectue aussi au cours de l’année.

## Tableau des contextes et des types de messages et textes

Le contenu du programme d'études pour la 1<sup>re</sup> année 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, toutes **disciplines** confondues.

<b>1<sup>re</sup> année – Contexte organisateur global : Moi, mon bien-être, mon monde</b> <b>Cibles langagières :</b> <b>S'approprier l'oral</b> <b>Faire des liens entre la négociation du sens et l'expression</b>	
<i>Contextes authentiques et questions possibles pour l'apprentissage approfondi et l'apprentissage par enquête</i>	<i>Types de messages de textes possibles</i>
<p><b>Qu'est-ce que c'est « être » en première année?</b>            Qu'est-ce qu'il y a dans mon école? Pourquoi et pour qui? Comment est-ce que je pourrais organiser mon sac d'école? Quel est l'horaire de la semaine/ de la journée? Comment nos journées sont-elles organisées? Comment est-ce que la vie à l'école est organisée? Quels sont les règlements? Qui sont les personnes dans mon école? Qu'est-ce qu'on remarque du monde naturel et construit sur le terrain de jeu? Qu'est-ce que cela veut dire « être en sécurité » sur le terrain de jeux? Comment puis-je me déplacer ou déplacer les objets avec assurance et en sécurité? Comment les règlements, les stratégies dans les jeux et les habiletés physiques permettent de bien fonctionner en première année? De quoi ont-elles l'air les interactions sur le terrain de jeux? Comment est-ce que les personnes dans mon école contribuent à la communauté d'apprentissage de mon école?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consignes et une tâche à accomplir</li> <li>• <b>Texte</b> de dramatisation (sous forme de petit livret)</li> <li>• Chanson, poème, comptine</li> <li>• L'horaire (jours de la semaine, heure)</li> <li>• Dramatisation, représentation, démonstration (physique et avec appui visuel)</li> <li>• <b>Texte</b> informatif (d'énumération, de description de comparaison)</li> <li>• Schéma visuel ou conceptuel</li> </ul>

<p><b>Qui je suis? Comment est-ce que je suis unique?</b></p> <p>De quoi les relations respectueuses ont l'air : dans ma famille, dans ma culture, avec mes amis/mes camarades de classe/mes animaux domestiques/ mon enseignant/ mes voisins? Qu'est-ce qui me rend heureux ou triste? Comment et pourquoi? Qu'est-ce que j'aime (activités scolaires et personnelles, livres)? Qu'est-ce que ma maman/ mon papa/mon gardien fait comme travail? Qu'est-ce qui m'intéresse comme travail? Comment est-ce que je me déplace avec adresse? Comment est-ce que je peux m'exprimer physiquement à travers les mouvements et les rythmes? Comment puis-je développer mon corps pour une participation saine lors des activités physiques? Comment puis-je trouver du plaisir dans un grand ensemble d'activités physiques?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tableau de classification (activités, maison, école)</li> <li>• <b>Texte</b> informatif illustré (recherche sur les habitations, les animaux)</li> <li>• Carte d'appréciation (description)</li> <li>• <b>Texte</b> informatif (métier ou profession de son voisin, <b>message</b>, carte d'anniversaire, d'énumération)</li> <li>• Livre personnel (journal personnel)</li> <li>• Affiche – sondage (légende sous une illustration)</li> <li>• Chanson, poème, comptine</li> <li>• Dramatisation, représentation, démonstration (physique et avec appui visuel)</li> </ul>
<p><b>Est-ce que je mange bien?</b></p> <p>Quelle sorte de nourriture est bonne pour la santé? Pourquoi? Comment est-ce que la nourriture affecte notre cerveau et notre corps? Comment se préparer pour aller à l'épicerie? D'où vient la nourriture qui est bonne pour la santé? Pourquoi manger des fruits et des légumes? Quelle est ma nourriture préférée? Est-elle bonne pour ma santé?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liste d'épicerie</li> <li>• <b>Texte</b> informatif (d'énumération, de descriptions-classification, schéma visuel)</li> <li>• Conte</li> <li>• Récit narratif</li> <li>• Chanson, poème, comptine</li> <li>• Représentation</li> </ul>
<p><b>Qu'est-ce que je porte? Pourquoi est-ce que je porte ce que je porte?</b></p> <p>Qu'est-ce que j'aime porter? Pourquoi? Quelle est ma couleur préférée? Pourquoi? Est-ce que les couleurs que nous portons changent comment on se sent? Pourquoi, en Saskatchewan, je dois changer ce que je porte en hiver et en été? Est-ce que les animaux doivent changer ce « qu'ils portent » aussi? Quels changements observons-nous chez les animaux? Dans ma famille, est-ce que nous portons parfois les vêtements traditionnels ou contemporains qui reflètent qui nous sommes? Comment dois-je m'habiller selon les activités physiques (à l'intérieur et à l'extérieur) que je fais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Récit narratif</li> <li>• <b>Texte</b> informatif (de description - récits d'une expérience vécue, d'énumération, de comparaison)</li> <li>• Album illustré</li> <li>• Sondage et diagramme (légende sous le diagramme)</li> <li>• Chanson, poème, comptine</li> <li>• Dramatisation, expression, représentation, démonstration (physique et avec appui visuel)</li> </ul>

<p><b>Pourquoi les saisons?</b></p> <p>Quel rôle les saisons jouent-elles? Quelle saison est-ce que je préfère? Pourquoi? Comment les changements saisonniers affectent-ils notre vie? Comment nous préparer pour les activités en plein air pendant chaque saison? Quel rôle la température joue-t-elle dans nos choix d'activités? Comment est-ce que notre façon de manger change avec le changement de saisons? Comment nous préparer pour le changement de saisons? Comment les animaux se préparent-ils pour le changement de saisons? Qu'est-ce que nous devons faire pour nous garder en sécurité pendant chaque saison? Que veut dire l'expression «la Terre mère»? Comment est-ce que des cultures différentes reconnaissent et célèbrent les saisons?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartes d'amitié</li> <li>• <b>Texte</b> informatif (d'énumération, de description)</li> <li>• <b>Texte</b> incitatif</li> <li>• Expérience scientifique</li> <li>• Chanson, poème, comptine</li> <li>• Sondage et graphique « humain »</li> </ul>
<p><b>Où sont les animaux?</b></p> <p>Où est-ce que nous trouvons les animaux imaginaires? Les animaux réels? Comment sont-ils différents? Est-ce que nous voyons les mêmes animaux chez nous qu'ailleurs? Quelles sortes d'animaux trouvons-nous dans la ville? Dans la campagne? Pourquoi certains animaux préfèrent la ville et d'autres la campagne?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grand livre collectif selon un modèle</li> <li>• Sondage, résultats du sondage (illustration, affiche) et présentation</li> <li>• <b>Texte</b> informatif (d'énumération, de description)</li> <li>• Chanson, poème, comptine</li> </ul>
<p><b>Pourquoi avons-nous les sens?</b></p> <p>Comment utilisons-nous nos sens? Comment les sens nous aident à apprendre? Quel rôle jouent les sens dans le monde naturel et construit?</p> <p>Est-ce qu'il y a un sens qui est plus important qu'un autre? Quel sens préférez-vous et pourquoi?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chanson, poème, comptine</li> <li>• Récit narratif</li> <li>• <b>Texte</b> informatif (d'énumération, de description)</li> </ul>

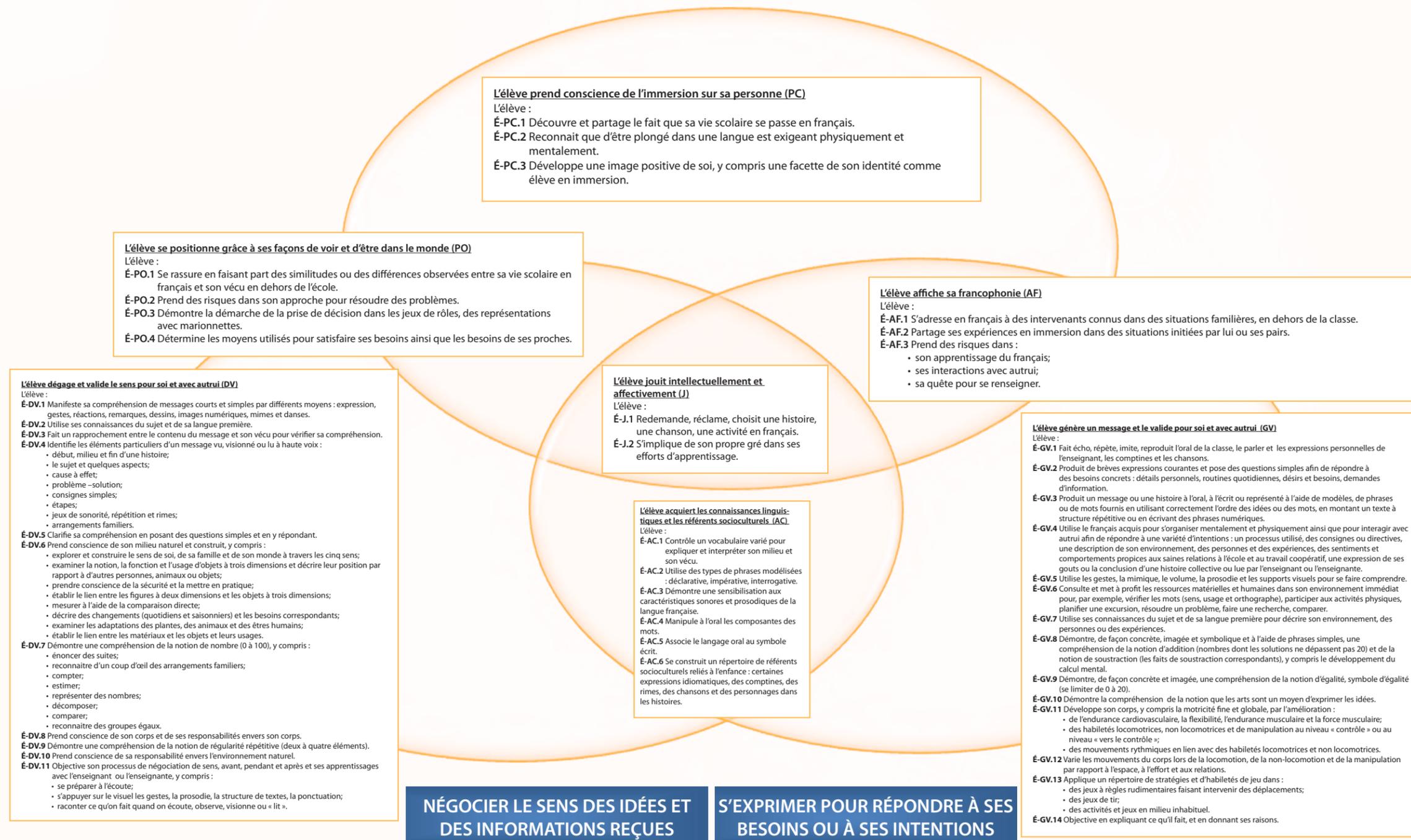
<p><b>Quels mots peuvent être inventés en utilisant les sons et les lettres ou une rime connue?</b></p> <p>Comment est-ce que les comptines, la poésie et les chansons m'aident à comprendre? Pourquoi raconter les histoires? Pourquoi illustrer les histoires? Si vous étiez un personnage dans un conte de fées donné, qu'est-ce que vous feriez? Qui est mon illustrateur préféré? Qu'est-ce que j'aime dans ses illustrations? Quelles questions est-ce que j'aimerais lui poser?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeu de doigts, jeux de <b>sonorité</b></li> <li>• Chanson, comptine, poème</li> <li>• Contes de fées</li> <li>• Illustrations : couvertures de livres, albums illustrés avec les illustrations de Stéphane Poulin, Marie-Louise Gay</li> <li>• Rédaction collective (lettre à un illustrateur)</li> </ul>
<p><b>Pourquoi les fêtes et célébrations sont importantes pour les gens? Qu'est-ce qu'on fait pour célébrer?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Francophone</b> (Noël – Le réveillon (24 décembre), La fête des Rois (6 janvier))</li> <li>• <b>Autochtone</b> (Défilés et danses, robes à clochettes, pantalons et vestes faits de peau de daim, franges - à intégrer au contexte <i>Pourquoi je porte ce que je porte</i>)</li> <li>• <b>Autre</b> (Anniversaires de naissance)</li> <li>• Fête des mères/ Fête des pères (grands-parents, parents-substituts, adultes importants dans sa vie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Message</b> (Joyeuses fêtes)</li> <li>• Chanson, poème, comptine</li> <li>• Cantiques</li> <li>• Récit narratif</li> </ul>

# Diagramme de Venn : Compétences, composantes et apprentissages critiques

Janvier 2014

S'IDENTIFIER COMME APPRENANT EN IMMERSION FRANÇAISE

EN ÉVEIL (M-1) – 1<sup>re</sup> année



---

## 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.

#### 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 lui ou elle-même et des personnages dans des histoires de langue française racontées ou lues à haute voix.

É-PC.1(c) Indique ce qu'il ou elle sait faire ou ne sait pas faire en français.

L'élève :

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

É-PC.2(b) Indique les manifestations de fatigue possibles, au niveau physique et mental, liées à la concentration nécessaire pour fonctionner en français, p. ex. il ou elle a envie de dormir, il ou elle peut être de mauvaise humeur, ou avoir mal à la tête, ou avoir envie de faire de l'activité physique.

É-PC.2(c) Exprime des sensations relatives à son état physique ou mental.

---

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

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*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.3(a) Exprime ses sentiments en phrases simples et à l'aide de gestes ou d'expressions, p. ex. « Je ne suis pas content quand tu me frappes. » « Je suis heureux parce que j'ai peint. » « Je suis de bonne humeur parce que j'ai couru. »

É-PC.3(b) Demande de l'aide quand il ou elle en a besoin, et offre de l'aide aux autres.

É-PC.3(c) Identifie et explique des actions possibles face à la possibilité de situations dangereuses, p. ex. connaît le **numéro** de téléphone de quelqu'un qui peut l'aider ou d'autres façons de le rejoindre; s'habille selon la température; fait attention aux automobiles.

É-PC.3(d) Fait une objectivation en se posant des questions telles que:

- « Est-ce que j'ai bien travaillé avec \_\_\_\_? »
- « Est-ce que j'ai répondu à la question en français? »
- « Est-ce que j'ai attendu mon tour? »
- « Est-ce j'ai bien écouté? »
- « Qu'est-ce que j'ai besoin de changer dans mon comportement? »

---

**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, 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) 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(b) Identifie et mime les sentiments qui se trouvent dans une chanson ou comptine, véhiculés par la musique ou par les paroles.
- É-DV.1(c) Représente en dessinant un aspect de la chanson qu'il ou elle a aimé.
- É-DV.1(d) Prédit et mime les actions de certains animaux à partir d'observations personnelles, d'images, d'histoires, de films pour enfants, p. ex. voler, nager, glisser, se balancer, pour obtenir de la nourriture, faire un abri et se protéger dans leur environnement.
- É-DV.1(e) Représente en dessinant, en dramatisant ou en utilisant des marionnettes sa partie préférée d'une histoire ou son personnage préféré.
- É-DV.1(f) Indique l'idée principale de courts **messages** informatifs ou courants et de questions et problèmes contextualisés.
- É-DV.1(g) Résume les grandes lignes du **message**.
- É-DV.1(h) Nomme l'évènement, les personnages, les animaux, les **nombres**, les sentiments, les lieux, les objets, selon le **message** et le contexte.
- É-DV.1(i) 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(j) Partage à l'oral ses trouvailles à l'aide de diverses sources d'information et d'idées, p. ex. les caractéristiques des objets ou les caractéristiques des êtres vivants trouvés dans des livres, dans un centre d'apprentissage, sur un site Web, chez un ou une invité(e).
- É-DV.1(k) Saisit le sens et explique des gestes de la personne qui parle lors d'une activité d'écoute ou de visionnement, p. ex. se pencher, montrer quelque chose du doigt, se tirer l'oreille.

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.1(l) Identifie, à l'oral, le (les) problème(s), la (les) solution(s) dans un **message**, p. ex. dans un conte de fées, dans une démonstration de diverses façons de se déplacer avec son corps, dans une tâche mathématique de résolution de problèmes.
- É-DV.1(m) Organise les informations entendues (un mot clé, les actions) sur un **organisateur graphique**, une illustration, un tableau SVA.
- É-DV.1(n) Identifie, à l'oral, le sujet d'un **message** donné et les aspects clés traités, p. ex. les étapes d'une expérience scientifique simple, le portrait de divers types de famille, y compris les familles d'animaux.
- É-DV.1(o) Identifie, à l'oral, si le contenu d'un **message** est fictif ou informatif.
- É-DV.1(p) Agit selon les directives simples données dans des contextes différents et données de vive voix ou enregistrées, p. ex. les habiletés non locomotrices « tors-toi, recroqueville-toi, penche-toi », des tâches dans les centres d'exploration ou des directives pour explorer une question d'enquête.

*L'élève :*

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

*L'élève :*

- É-DV.2(a) Explique qu'il ou elle s'appuie sur les illustrations 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 (identifie, explique, présente) des **congénères** (placez-place, mouvement-movement, substituer-substitue).
- É-DV.2(d) Représente son environnement immédiat, p. ex. le logement où il ou elle habite, la chambre à coucher, la rue, le quartier.

---

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

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

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.3(a) Ressort certaines caractéristiques fondamentales des **messages**, y compris l'auteur ou l'auteure et l'illustrateur ou l'illustratrice.

É-DV.3(b) Explique son intention de lecture.

É-DV.3(c) Associe les indices fournis par le contexte entourant l'intention de lecture :

- contextes à l'étude ou **champs d'exploration**;
- informations pour des excursions;
- tâches, p. ex. suivre une recette pour faire un gâteau, faire une expérience scientifique;
- calendrier;
- cartes;
- expression artistique (graphique, mouvement, théâtre, musique).

É-DV.3(d) Différencie entre sa façon de faire des choix et les choix faits par des personnages tirés de la littérature.

É-DV.3(e) Explique comment le contexte et les événements fournissent des indices sur la situation d'écoute, de visionnement ou de lecture, par exemple :

- pour qui un certain **message** a été écrit – « Je sais que ce livre est écrit pour les enfants parce qu'il y a beaucoup de photos et d'images. »;
- quand quelque chose est arrivé – « Céline ne s'est pas cassé la jambe **aujourd'hui** ». « J'ai entendu le mot **hier**. »;
- pourquoi on écoute ou lit un **message** donné – « Je vais consulter ce livre parce que j'aime les singes. »

É-DV.3(f) Met en évidence sa compréhension des panneaux et symboles de sécurité des piétons.

**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.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;
- arrangements familiers.

*L'élève :*

É-DV.4(a) Représente certains événements de l'intrigue dans un organisateur graphique de récit afin de démontrer le sens de l'ordre chronologique des événements.

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

É-DV.4(c) Observe et partage des caractéristiques des **messages** à caractère informatif et littéraire.

É-DV.4(d) Décrit une **régularité répétitive** à l'aide d'un code alphabétique, p. ex. ABC ABC ABC ... pour représenter carré, rectangle, cercle, carré, rectangle, cercle. (*entrée graphophonétique*)

É-DV.4(e) Repère quelques formats différents de **messages** et donne un exemple de quand ils sont utilisés, par exemple :

- « C'est une liste : pour une recette, pour une expérience scientifique. »
- « C'est un site Web de chansons. C'est pour me divertir, pour apprendre au sujet de l'artiste. »

É-DV.4(f) Rapproche deux mots ayant le même son.

É-DV.4(g) Donne des directives ou des ordres ou des interdictions.

É-DV.4(h) Relève la démarche d'une tâche faite en classe (p. ex. planter un jardin, ranger le matériel après avoir peint ou après une expérience scientifique, s'exercer à faire un mouvement physique, résoudre un problème de mathématiques, analyser le résultat d'une action).

É-DV.4(i) Répète cette démarche lors d'une tâche d'apprentissage indépendant, seul ou seule, ou en groupe.

**Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

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

L'élève :

**E-DV.6** Prend conscience de son milieu naturel et construit, y compris :

- explorer et construire le sens de soi, de sa famille et de son monde à travers les cinq sens;
- 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;
- prendre conscience de la sécurité et la mettre en pratique;
- établir le lien entre les figures à deux dimensions et les objets à trois dimensions;
- mesurer à l'aide de la comparaison directe;

à suivre ...

**Indicateurs de progression**

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

L'élève :

- É-DV.5(a) Indique les parties d'un **message** ou d'une histoire qui ne lui sont pas claires.
- É-DV.5(b) Demande des explications, demande de l'aide.
- É-DV.5(c) Souligne ce qui lui pose un défi de négociation de sens et propose une solution possible.
- É-DV.5(d) Discute en groupes des stratégies et des solutions à des défis de compréhension.
- É-DV.5(e) Détermine ce qui ne va pas et le souligne ou le signale à l'enseignant ou l'enseignante.
- É-DV.5(f) Répète à haute voix ce qu'il ou elle pense être un défi ou un bris de négociation de sens.
- É-DV.5(g) Demande aux autres ce qu'ils ou elles ont compris.

**Explore et construit le sens de soi, de sa famille et de son monde à travers les cinq sens.**

L'élève :

- É-DV.6(a) Identifie, représente et décrit à l'oral les membres de sa famille, p. ex. : « Voilà une peinture de ma famille. Il y a ma maman, mon papa et ma petite sœur. Ils sont dans le parc. »
- É-DV.6(b) Réalise des présentations de soi, de ses amis, de sa famille et des personnes importantes dans son milieu (des traits physiques, des préférences, des habiletés, l'âge, des relations, p. ex. « Mon oncle est le frère de mon père. ») en utilisant les stratégies avant, pendant et après.
  - ressort, avec l'enseignant ou 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 son 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;

à suivre ...

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

- décrire des changements (quotidiens et saisonniers) et les besoins correspondants;
- examiner les adaptations des plantes, des animaux et des êtres humains;
- établir le lien entre les matériaux et les objets, et leurs usages.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- apporte des photos ou des objets qui aident à décrire les personnes dont il ou elle parle;
- réalise la présentation en respectant des critères préétablis;
- présente sa réalisation et répond aux questions de ses camarades de classe;
- fait une autoévaluation de sa présentation à l'aide de 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 « Comment est-ce que la démarche m'a aidé avec ma présentation? »
  - 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 de classe en français? »

É-DV.6(c) Observe, identifie, décrit à l'oral et représente ce qu'il ou elle touche, voit, respire, entend ou goute dans la classe, chez soi ou dans sa communauté.

É-DV.6(d) Identifie certains dangers (les allergies, les odeurs nocives, les bords tranchants, les bruits forts, le soleil) associés aux sens lors de ses explorations dans son milieu.

É-DV.6(e) Explore dans une expérience simulée la perte d'un ou de plusieurs sens et raconte son expérience, p. ex. marcher avec les yeux bandés, écouter de la musique avec des bouchons d'oreilles, sentir quelque chose avec un pince-nez, toucher avec des bas sur les deux mains.

É-DV.6(f) Compare et décrit à l'oral les caractéristiques physiques communes des humains, des plantes, des animaux et des objets telles que la couleur, la texture, la taille, la masse, le poids, les parties, le régime alimentaire, les regroupements sociaux, l'habitat, une orientation nocturne vs une orientation diurne, ce qui couvre le corps d'un animal, d'un humain ou d'un insecte d'après son expérience concrète.

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(g) Décrit à l'oral, avec un appui visuel, les caractéristiques uniques aux humains, aux plantes, aux animaux et aux objets.

É-DV.6(h) Détermine la fonction des appareils, p. ex. des loupes, des lunettes, des appareils auditifs, qui aident les humains à percevoir leur environnement.

É-DV.6(i) Partage ses observations de son environnement construit chez soi, dans sa salle de classe et à son école, p. ex. imiter des mouvements, prendre des photos, dessiner, parler.

É-DV.6(j) Fournit des exemples et décrit le rôle des numéraux et de numéros à l'école, chez soi et dans la communauté.

**Examine la notion, la fonction et l'usage d'objets à trois dimensions et décrit leur position par rapport à d'autres personnes, animaux ou objets.**

É-DV.6(k) Décrit sa position, la position des autres et la position des objets en utilisant des prépositions de lieu, p. ex. sur, sous, dans, à côté de, devant, derrière.

É-DV.6(l) Identifie la fonctionnalité d'objets communs, p. ex. un verre pour boire, une fourchette pour manger, un marteau pour enfoncer un clou, un balai pour balayer, un torchon pour nettoyer, une brosse à dents pour se brosser les dents.

É-DV.6(m) Réalise des constructions d'objets :

- à trois dimensions, à l'aide de pâte à modeler;
- à trois dimensions composés à l'aide de cubes à encastrer;
- utiles, à l'aide de matériaux recyclables;
- en utilisant les stratégies avant, pendant et après;
- établit les critères, à l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, pour l'évaluation de l'utilité ou de la fonction prévue, du design de l'objet et de l'usage du français lors de la réalisation;
- décide et partage ses intentions de construction, ses idées et son plan 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 à l'aide des critères préétablis;

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 :*

- présente sa construction et répond aux questions de ses camarades de classe;
- évalue son objet à l'aide des critères préétablis;
- fait une objectivation en se posant des questions telles que :
  - o « Qu'est-ce que l'objet fait? »
  - o « Est-ce l'objet est utile? Pourquoi on utilise cet objet? »
  - o « Est-ce qu'il fonctionne? »
  - o « Est-ce que je dois modifier quelque chose? »
  - 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 de classe en français? »

**Prend conscience de la sécurité et la met en pratique.**

É-DV.6(n) Explique l'importance des sens pour la sécurité, la santé, le travail et les loisirs.

É-DV.6(o) Discute du besoin de faire attention quand on touche à des plantes ou quand on s'approche des animaux.

É-DV.6(p) Reconnaît et explique les comportements pour être plus en sécurité dans la rue, p. ex. recherche la présence d'un adulte avec qui il ou elle se sent en sécurité, dit non et s'éloigne, se tient loin d'un animal en train de manger ou d'un animal avec ses petits, suit l'itinéraire habituel des autobus, marche sur le trottoir en ville ou sur l'accotement en campagne.

É-DV.6(q) Différencie, entre les situations plus dangereuses et les situations moins dangereuses à l'égard de la sécurité piétonnière et de la sécurité dans la rue, dans sa collectivité, p. ex. les animaux errants, la circulation automobile, les étrangers, les bandes de voyous, les coins isolés, les articles dangereux comme des seringues usagées.

É-DV.6(r) Montre comment sortir, utiliser et ranger l'équipement de façon sécuritaire et coopérative dans le contexte d'activités physiques.

É-DV.6(s) Fait une objectivation à l'égard de son comportement lors des activités physiques, par exemple :

- « Est-ce mes chaussures sont bien lacées? »

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 :*

- « Est-ce que je préviens un autre joueur ou joueuse quand une balle roule à ses pieds sans qu'il ou elle s'en aperçoive? »
- « Est-ce que mon comportement augmente le danger ou diminue le danger pour moi et les autres? »

É-DV.6(t) Suit les règles, les consignes et les routines de sécurité pertinentes dans le cadre de tâches **authentiques**, p. ex. traverse la rue quand la signalisation le permet, garde tout appareil électrique loin de l'eau, porte de l'équipement protecteur pour faire du vélo et lors d'autres activités physiques.

É-DV.6(u) Installe le matériel pour des tâches **authentiques**, s'en sert et puis les range correctement et en toute sécurité.

**Établit le lien entre les figures à deux dimensions et les objets à trois dimensions**

É-DV.6(v) Analyse et décrit à l'oral :

- des objets à trois dimensions dans sa classe, chez soi et dans sa communauté ayant des composantes semblables à des figures à deux dimensions données, p. ex. trouve des objets qui ont des triangles (une tente, le panneau routier pour « cédez le passage »);
- des figures à deux dimensions sur des objets dans son milieu naturel et construit, p. ex. La canette a deux cercles et la table a un rectangle.

É-DV.6(w) Examine des ensembles d'objets à trois dimensions et des ensembles de figures à deux dimensions et :

- explique la règle qui aurait pu être utilisée pour faire un tri au préalable;
- en fait le tri selon un attribut choisi par lui-même tel que la forme, le **nombre** de faces, la texture, la couleur, l'odeur, la dureté, la force (d'un son), et explique sa règle de tri;
- en fait le tri selon une règle donnée.

É-DV.6(x) Sélectionne des figures à deux dimensions à partir d'un ensemble donné pour reproduire une figure à deux dimensions composée donnée.

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(y) Sélectionne des objets à trois dimensions à partir d'un ensemble donné pour reproduire un objet à trois dimensions composé donné.

É-DV.6(z) Prédit et sélectionne les figures à deux dimensions utilisées pour produire une figure à deux dimensions composée, et vérifie par la décomposition de la figure composée, p. ex. démontre par un dessin qu'une maison est composée d'un carré et d'un triangle avec un rectangle comme porte.

É-DV.6(aa) Prédit et sélectionne les objets à trois dimensions utilisés pour produire un objet à trois dimensions composé et vérifie par la décomposition de l'objet composé, p. ex. un cornet de crème glacée est composé d'un cône et d'une sphère.

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

É-DV.6(bb) Identifie des **attributs** communs, tels que la longueur (largeur et **hauteur**), la masse, le volume, la capacité et l'aire, qui pourraient être utilisés pour comparer deux objets.

É-DV.6(cc) Compare et ordonne des ensembles d'objets (naturels ou commerciaux) en remplissant, couvrant et appariant, et verbalise son raisonnement.

**Décrit des changements (quotidiens et saisonniers) et les besoins correspondants et examine les adaptations des plantes, des animaux et des êtres humains.**

É-DV.6(dd) Décrit à l'oral et représente ses observations de changements quotidiens (p. ex. la forme de la Lune et la position du Soleil) et saisonniers (p. ex. changements de température) qu'il ou elle observe à l'aide des sens et de divers outils tels qu'un pluviomètre, un thermomètre, une girouette.

É-DV.6(ee) Mène une petite recherche encadrée sur les adaptations (comportement, apparence, mouvement, lieu et sécurité) quotidiennes et saisonnières des plantes, des animaux et des êtres humains, et partage ce qu'il ou elle a appris.

É-DV.6(ff) Examine et décrit comment les sens peuvent être modifiés ou adaptés pour diverses tâches, p. ex. les chauvesouris utilisent l'écholocalisation pour poursuivre leur proie, les chats peuvent voir dans le noir.

à suivre ...

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

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

É-DV.6(gg) Dramatise la façon dont certains animaux se déplacent pour répondre à leurs besoins de nourriture, d'abri et de protection dans leur environnement, p. ex. voler, courir, nager, ramper, marcher, se balancer.

**Établit le lien entre les matériaux et objets et leurs usages**

É-DV.6(hh) Distingue entre les objets et les matériaux dans son environnement naturel et construit.

É-DV.6(ii) Observe, compare et décrit, en utilisant ses cinq sens et à l'aide de moyens technologiques (tels que loupes, appareils numériques et microphones), des matériaux et leurs propriétés dans son environnement construit (texture, couleur, odeur, dureté et lustre, son) et propose des objets qui pourraient être composés de ces matériaux.

É-DV.6(jj) Explore et compare différentes façons (coller, agraffer, épingler, boutonner, visser, fermer quelque chose avec une fermeture éclair, attacher quelque chose avec du ruban gommé ou des lanières de cuir) pour joindre des matériaux et fournit des situations spécifiques pour chaque façon, p. ex. la colle à bois est plus utile qu'un bâtonnet de colle pour joindre de grands objets lourds; les lanières de cuir peuvent servir pour coudre les mocassins ou des instruments de musique, ainsi que pour attacher la tête d'un outil au manche d'un outil.

É-DV.6(kk) Mène de petites expériences portant sur les propriétés des matériaux et sur la modification des propriétés pour changer leur fonction, p. ex. façonner et vernir un morceau de bois pour en faire un bâton de hockey ou de ringuette, faire éclater du maïs, mélanger des couleurs pour obtenir une autre couleur.

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

L'élève :

**E-DV.7** Démontre une compréhension de la notion de **nombre** (0 à 100), y compris :

- énoncer des **suites**;
- reconnaître d'un coup d'œil des arrangements familiers;
- compter;
- estimer;
- représenter des **nombres**;
- décomposer;
- comparer;
- reconnaître des groupes égaux.

**Indicateurs de progression**

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

L'élève :

É-DV.7(a) Énonce des **suites** de **nombres** de 0 à 100.

É-DV.7(b) Reconnaît des arrangements familiers d'objets, points ou dessins, et les nomme.

É-DV.7(c) Compte à l'oral et à l'aide de sa propre stratégie un **nombre** d'objets dans son environnement naturel ou construit.

É-DV.7(d) Estime des quantités jusqu'à 20 à partir de **référents**.

É-DV.7(e) Identifie et représente à l'aide de grilles de dix le nombre, jusqu'à 20, qui est un de plus, deux de plus, un de moins et deux de moins qu'un **nombre** donné.

É-DV.7(f) Représente et décrit des **nombres**, à l'oral et de façon concrète, imagée, physique et symbolique, et modélise que le même nombre peut être représenté de plusieurs façons.

É-DV.7(g) Décompose un **nombre** (de 0 à 20), note sous formes d'expressions et explique pourquoi il y a plusieurs expressions pour la même quantité, p. ex. pour 5,  $1 + 4$ ,  $1 + 1 + 3$ ,  $2 + 3$ ,  $3 + 2$ ,  $4 + 1$ ,  $5 + 0$ ,  $0 + 5$ ,  $6 - 1$ ,  $9 - 4$ , etc.

É-DV.7(h) Compare deux ensembles à l'aide de la **correspondance biunivoque** ou d'un **référent** et en utilisant des termes comparatifs tels que plus, moins ou autant.

É-DV.7(i) Démontrer, à l'aide de phrases simples, de façon concrète et imagée comment un **nombre** peut être représenté par divers groupes égaux, avec et sans unités (restes).

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

*L'élève :*

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

*L'élève :*

É-DV.8(a) Explique à l'oral les fonctions du cerveau, du cœur et des poumons, p. ex. « Je pense avec mon cerveau. Je respire à l'aide de mes poumons. Mon cœur pompe le sang dans mon corps. »

É-DV.8(b) Démonstre à l'aide de jeux de dramatisation ou de comptines et chansons des comportements sains quotidiens, p. ex. « Je me lave les mains avant de manger. » « Je bouge pour faire de l'exercice. »

É-DV.8(c) Énumère les avantages de bien manger.

É-DV.8(d) Exécute des mouvements dans le cadre d'activités physiques, p. ex. danse sur un pied, se déplace lentement avec douceur comme une tortue et rapidement et lourdement comme un éléphant.

É-DV.8(e) Applique diverses façons de se déplacer avec adresse dans l'espace en suivant les directives, p. ex. marcher et courir dans l'espace général, en avant comme à reculons, sans entrer en contact avec les autres.

É-DV.8(f) Exécute, sous encadrement, diverses façons de bouger son corps sans déplacement au niveau « contrôle », p. ex. se tenir en équilibre, sauter sur place et retomber sur ses pieds.

É-DV.8(g) Détermine le moment approprié pour faire une pause lors d'une activité à un niveau d'effort de modéré à vigoureux selon les symptômes du corps, comme les étourdissements, les tremblements, avoir « mal au cœur ».

É-DV.8(h) Établit le lien entre l'exercice et le maintien d'un bien-être global, p. ex. au niveau corporel : plus de force, plus d'énergie; au niveau affectif : tempérament plus calme, de meilleure humeur; au niveau psychique : des idées plus claires, une plus grande capacité de concentration.

É-DV.8(i) Fait une petite recherche, encadré par l'enseignant ou l'enseignante et à l'aide des données et des stratégies avant, pendant et après, pour répondre à ses questions personnelles, par exemple :

- « En quoi consiste "suffisamment" d'activité physique sur une base quotidienne? »
- « Est-ce que la participation à des activités physiques est un bon moyen de s'amuser avec des parents ou amis? »

à suivre . . .

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

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

- « A-t-on besoin d'une équipe ou de règles du jeu pour être physiquement actif? »
- explore, à l'aide de comparaisons concrètes, les concepts clés et les relations dans la question, p. ex. suffisamment : « Y a-t-il " suffisamment " de lait dans un verre? », « Y a-t-il " suffisamment " de fruits dans mon sac à déjeuner? »
- collecte et représente des données, p. ex. l'élève coche les occasions pendant la journée ou il ou elle fait de l'activité physique;
- décide comment représenter le concept clé de la question, p. ex. « suffisamment » d'activité physique peut se représenter à l'aide d'un graphique qui démontre une journée divisée en trois parties : matin, après- midi, et soir;
- présente sa réponse et sa représentation graphique à ses camarades de classe;
- évalue sa réponse à l'aide de critères préétablis;
- fait une objectivation en se posant des questions telles que :
  - o « Qu'est-ce que la représentation fait? »
  - o « Est-ce que la représentation est utile? »
  - o « Qui devrait entendre cette information? »
  - o « Est-ce que je dois changer ou modifier quelque chose? Quoi? Comment? »
  - o « Est-ce que j'ai parlé en français autant que possible? »

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

L'élève :

**E-DV.9** Démonstre une compréhension de la notion de **régularité répétitive** (deux à quatre éléments).

**Indicateurs de progression**

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

L'élève :

- É-DV.9(a) Identifie, décrit à l'oral et représente des régularités chez soi et à l'école, p. ex. représente un motif sur un pantalon à l'aide de blocs mosaïque, répète et signale la régularité dans une chanson, relève la régularité dans une comptine, dans un mouvement physique.
- É-DV.9(b) Crée une **régularité répétitive** à l'aide de sons, de matériel concret, d'instruments de musique et d'actions, et explique son raisonnement selon les structures de phrases modélisées.
- É-DV.9(c) Compare deux régularités répétitives.
- É-DV.9(d) Compare une **régularité répétitive** et une séquence non répétitive.
- É-DV.9(e) Représente des régularités répétitives dans d'autres modes, y compris le code alphabétique, p. ex. dans *Les comptines pour jeux de doigts*, la comptine *Patati la souris*.
- É-DV.9(f) Reproduit et prolonge une **régularité répétitive**.
- É-DV.9(g) Prédit un élément dans une **régularité répétitive** à l'aide de ses propres stratégies et vérifie la prédiction en prolongeant la régularité.
- É-DV.9(h) Détermine à partir de ses propres stratégies si un élément appartient à une **régularité répétitive**.
- É-DV.9(i) Examine des ensembles de régularités répétitives et insère les éléments qui manquent ou corrige les erreurs s'il y a lieu.
- É-DV.9(j) Identifie la partie qui se répète dans des régularités répétitives de deux à quatre éléments.
- É-DV.9(k) Imité, crée et utilise les sons (voix, instruments, pieds, mains, etc.) pour illustrer les régularités rythmiques et mélodiques, p. ex. **ostinati**.

**Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

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

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.10(a) Démontre sa compréhension du développement durable environnemental dans ses actions, p. ex. utilise les deux côtés d'une feuille de papier, prend soin des outils dans la classe et de son matériel, recycle ses boîtes de jus, éteint les lumières, « Je ne laisse pas couler l'eau quand je me brosse les dents ».
- É-DV.10(b) Énumère les défis que rencontrent les plantes, les animaux et les humains quand ils essaient de satisfaire leurs besoins de base, p. ex. « Si nous mettons beaucoup de produits chimiques ou de poisons sur nos pelouses, les oiseaux sont affectés et même nous, nous sommes affectés ».

L'élève :

- É-DV.11(a) Raconte les 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 bien écouté les régularités pour déduire le sens des mots. »
  - « J'ai imité les mouvements, p. ex. les pas de danse, les actions. »
  - « J'ai vu des petits mots à l'intérieur d'un mot plus grand pour comprendre un nouveau mot, p. ex. ils chanteront (chante). » (entrée morphologique)
  - « J'ai consulté le mur des mots ou un abécédaire pour repérer les mots vus précédemment et dont j'ai besoin pour comprendre. »

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.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 pour mes besoins dans ce **message**? »
  - « 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 mots ou de groupes de mots formant des phrases.
- É-DV.11(d) Démontre les habiletés essentielles à la lecture : le mode de lecture gauche-droite, la frontière des mots et des phrases.
- É-DV.11(e) 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? »

**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;
- 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) Donne des idées et dicte des phrases à l'enseignant ou à l'enseignante lors d'une expérience langagière ou d'une rédaction collective.
- É-GV.1(b) Énumère suite à l'exploration diverses façons d'effectuer des lancers (rouler), des réceptions (attraper, ramasser, réunir) et des frappes du pied avec des objets divers (des balles et ballons, des foulards, des sacs de fèves et d'autres objets).
- É-GV.1(c) Verbalise et répète les consignes lors de l'exécution des habiletés de manipulation pour la projection et la réception d'objets, p. ex. « regarde la balle », « fais un pas en avant ».
- É-GV.1(d) Initie une conversation; répète ce qu'on lui dit et s'exprime à l'aide de quelques mots ou phrases simples.
- É-GV.1(e) Improvise un court dialogue ou entretien dans un contexte tel que le théâtre de marionnettes, le jeu de rôle.
- É-GV.1(f) Participe à la lecture en chœur.
- É-GV.1(g) Reproduit correctement un **message** rédigé collectivement pour présenter à un public, p. ex. sur le babillard, lu par d'autres, une invitation.

**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/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 :
- « Qu'est-ce qu'un oiseau mange? »
  - « Est-ce qu'une plante respire? »
  - « Pourquoi l'artiste fait-il des sculptures de vaches? Comment pourrait-on faire des œuvres d'art qui racontent quelque chose de notre communauté? »
- É-GV.2(d) Présente sa famille et des personnes importantes dans son entourage en donnant quelques qualités de son groupe d'appartenance de base, p. ex. l'enseignante ou l'enseignant, des amis et amies, un instructeur de musique ou de sport, un médecin, un Aîné ou une Aînée, une Kookum ou un Mooshum.
- É-GV.2(e) Décrit une personne, un **nombre**, un objet, un animal préféré ou un lieu, une figure à deux dimensions, un mouvement, une danse, une chanson familière.
- É-GV.2(f) Décrit l'action en cours.
- É-GV.2(g) Change les paroles d'une comptine ou d'une chanson présentée en classe.
- É-GV.2(h) Réagit à une variété de **messages** par des moyens tels que le journal de bord, le passeport de lecture, son propre livre avec une fin différente d'une histoire connue rédigée collectivement.
- É-GV.2(i) 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(j) 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(k) Pose des questions, telles que : « Est-ce que je peux aller tailler mon crayon? », « Comment dire? », « Comment est-ce que je fais ...? »

**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 **message** à structure répétitive ou en écrivant des phrases numériques.

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;
- des consignes ou directives;
- une description de son environnement, des personnes ou des expériences;

à suivre ...

**Indicateurs de progression**

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

L'élève :

- É-GV.3(a) Précise en quoi consiste « suffisamment » d'activité physique dans une journée tout au long de la journée, p. ex. « Je joue dehors à la récréation et après l'école. »
- É-GV.3(b) Conclut une histoire collective ou lue.
- É-GV.3(c) Construit une phrase d'au moins 5 mots.
- É-GV.3(d) Choisit et organise en une phrase les mots fournis tirés de contextes.
- É-GV.3(e) Exécute ses propres séquences de mouvements locomoteurs et non locomoteurs en suivant les **rythmes** donnés, en commençant par une combinaison d'au moins deux habiletés, p. ex. Faites 4 pas en avant, 4 pas en arrière, tapez 4 fois dans les mains, puis claquez 2 fois chaque genou et répétez; tapez 3 fois sur la tête, frappez 3 fois du talon, et battez 3 fois des bras.
- É-GV.3(f) Utilise des phrases numériques pour représenter des **nombres** de différentes façons.
- É-GV.3(g) Représente la solution à une résolution de problème, à l'aide d'une phrase mathématique.
- É-GV.3(h) Décrit, à l'aide de phrases mathématiques et d'un vocabulaire approprié, les **nombres** et leurs rapports.

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 d'autres personnes, telles que des illustrations dans les albums.
- É-GV.4(c) Participe volontiers à des discussions de groupe ou avec un ou une partenaire, en faisant preuve d'écouter les autres.
- É-GV.4(d) Explique comment se préparer de la façon appropriée à l'activité physique considérée et aux changements quotidiens et saisonniers, p. ex. « Je porte des espadrilles bien lacées dans le gymnase pour mieux courir et pour ne pas trébucher. », « Je porte une tuque et des mitaines pour jouer dehors en hiver parce que je veux garder mes mains au chaud. »

à suivre ...

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

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

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

L'élève :

- 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.

- É-GV.4(e) Collabore et utilise son imagination avec les autres dans des tâches et créations dramatiques.
- É-GV.4(f) Emploie des mots ou expressions pour établir des comparaisons entre deux réalités dans une variété de contextes **authentiques**, p. ex. des objets, des couvertures ou illustrations de livres, des quantités, des mouvements, des célébrations familiales, la vie en ville et la vie à la campagne.
- É-GV.4(g) Explique à l'oral sa construction :
- d'un ensemble égal à un autre ensemble comportant jusqu'à 20 éléments;
  - d'un ensemble qui inclut plus d'éléments qu'un ensemble donné, moins d'éléments ou un **nombre** égal d'éléments;
  - de plusieurs ensembles d'objets différents comprenant le même **nombre** d'éléments.
- É-GV.4(h) Classe les tâches ou activités (à la maison, à l'école, parascolaires et en famille) selon les critères établis par l'élève ou avec ou par l'enseignant ou l'enseignante.
- É-GV.4(i) Identifie les transformations corporelles qui sont des réactions naturelles et saines à des activités physiques modérées à vigoureuses, p. ex. « Mon cœur bat plus vite quand je cours. »
- É-GV.4(j) Articule les transformations corporelles, qui signalent que le niveau de participation à une activité modérée ou vigoureuse pourrait être trop élevé et qu'il serait approprié de faire une pause, p. ex. « Je suis étourdi. », « J'ai mal au cœur. »
- É-GV.4(k) Justifie, en phrases simples, son point de vue avec un exemple, p. ex. « Je pense que c'est important de manger des fruits parce que c'est bon pour mon corps. », « J'ai beaucoup d'idées quand mes ami(e)s partagent leurs idées avec moi. »
- É-GV.4(l) Décrit les éléments d'une expérience ou exploration commune, p. ex. « J'ai vu un parc où je peux courir. », « J'ai entendu un oiseau chanter. », « J'ai utilisé une boîte de mouchoirs de papier et des rouleaux de papier essuie-tout pour construire une auto. »
- É-GV.4(m) Présente à l'oral et par sa participation l'intention première ou l'objectif des jeux ou des activités.
- É-GV.4(n) Réinvestit ses savoir, savoir-faire et savoir-être 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 (sens, usage et orthographe);
- 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) Démontre un sens de l'ordre chronologique des événements (au moins 2-3 éléments à la suite).
- É-GV.5(c) Crée des poèmes simples selon un modèle, p. ex. un acrostiche avec son nom.
- É-GV.5(d) Utilise des **organiseurs graphiques** simples pour indiquer les événements ou les informations clés, p. ex. schématisation du récit, carte d'idées.
- É-GV.5(e) Crée un **message** ou des bannières pour le mur des mots collectivement, p. ex. un abécédaire de la famille, des saisons.

L'élève :

- É-GV.6(a) Consulte et utilise le mur des mots, les aide-mémoires et les abécédaires.
- É-GV.6(b) Vérifie l'orthographe d'un mot par différents moyens.
- É-GV.6(c) Assume la responsabilité, lorsque vient son tour, de la mise en place du matériel tel que les quilles en plastique, les cônes ou les cerceaux, dans le cadre de jeux et d'activités et dans une démarche de coopération.
- É-GV.6(d) Se sert des outils numériques ou des objets de manipulation pour expliquer ou dessiner ses pensées ou sa compréhension.
- É-GV.6(e) Prépare des questions et les pose aux invités à l'école ou aux guides lors des excursions.
- É-GV.6(f) Demande de l'aide à un ou une élève plus âgé(e), lui demande sa participation ou lui raconte une histoire.
- É-GV.6(g) Explique à l'aide d'objets concrets ou de grilles de dix la stratégie de calcul mental qui pourrait être appliquée pour déterminer un fait d'addition ou de soustraction.

---

**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) Donne à l'oral quelques détails sur un objet tels que :

- sa taille, sa forme, sa couleur;
- les faces de l'objet (figures à deux dimensions);
- à qui appartient l'objet;
- comment il ou elle l'a reçu;
- comment il ou elle l'utilise;
- en quoi cet objet est spécial.

É-GV.7(b) Donne quelques détails à l'oral sur une photo ou un dessin, tels que :

- les circonstances entourant la photo ou le dessin (qui l'a pris ou qui l'a fait, à quelle occasion, etc.);
- en quoi cette photo ou ce dessin est spécial.

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

- « Qu'est-ce qui te plait dans cette musique? »
- « A quoi cette image te fait-elle penser? »

**Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

**É-GV.8** Démontre, de façon concrète, imagée et symbolique et à l'aide de phrases simples, une compréhension de la notion d'addition (**nombres** 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.

L'élève :

**É-GV.9** Démontre, de façon concrète et imagée, une compréhension de la notion d'égalité, symbole d'égalité (se limiter de 0 à 20).

**Indicateurs de progression**

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

L'élève :

- É-GV.8(a) Représente à l'aide de matériel concret les **nombres** et les actions présentés dans le contexte d'histoires racontées ou lors d'une session de lecture partagée comportant l'addition et la soustraction.
- É-GV.8(b) Crée et résout des problèmes d'addition et de soustraction, inspirés par une expérience vécue ou correspondant à une phrase numérique et en mime l'action à l'aide d'objet de manipulation (y compris des problèmes de réunion ou de séparation, de partie-partie de tout ou de comparaison).
- É-GV.8(c) Analyse le scénario de situations-problèmes pour expliquer s'il représente l'action d'additionner ou de soustraire, et note ses idées sous la forme de croquis ou de phrases numériques.
- É-GV.8(d) Écrit le fait de soustraction correspondant au fait d'addition donné, et vice versa.
- É-GV.8(e) Applique sa propre stratégie pour déterminer une somme ou une différence.

L'élève :

- É-GV.9(a) Représente une égalité ou une inégalité à l'aide de matériel concret ou d'images, p. ex. une balance à plateaux et à l'aide du même type d'objets (même forme et même masse).
- É-GV.9(b) Examine deux ensembles d'objets semblables pour déterminer s'ils sont égaux ou inégaux, explique le processus et son raisonnement.
- É-GV.9(c) Représente une égalité présentée de façon imagée ou concrète sous forme symbolique (phrase numérique ou équation) en mettant toujours quelque chose de chaque côté du symbole, p. ex.  $2 + \square = 5$ ,  $3 + 5 = \square$  mais pas  $2 + \square = 5$  ou  $3 + 5 = \square$ .
- É-GV.9(d) Donne des exemples de situations d'égalités dans lesquelles une somme ou une différence est située à droite ou à gauche du symbole d'égalité (=) tel que  $3 + 4 = 7$  et  $7 = 3 + 4$ .
- É-GV.9(e) Note différentes **représentations** d'une même quantité (de 0 à 20) sous forme d'égalités, p. ex. pour 5,  $2 + 3 = 1 + 4$ ,  $2 + 3 = \square + 4$ ,  $0 + 5 = 6 - 1$ , etc.

---

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

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

L'élève :

**É-GV.10** Démontre la 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.10(a) Utilise le mouvement pour exprimer des idées avec l'art dramatique, p. ex. mime un problème en mathématiques pour ses camarades de classe à résoudre.
- É-GV.10(b) Exprime des idées à l'aide de jeux de rôle.
- É-GV.10(c) Pose des questions afin de contribuer à une enquête sur un sujet dramatique, p. ex. « Qu'est-ce qui arriverait si tous les animaux de la ville disparaissaient? »
- É-GV.10(d) Crée des mouvements locomoteurs et non locomoteurs en réponse à des stimuli tels que des histoires, des poèmes, de la musique ou des objets comme points de départ, p. ex. La feuille emportée par le vent.
- É-GV.10(e) Explore des actions locomotrices et les démontre par des phrases de danse en utilisant des **rythmes réguliers et irréguliers** tels que marcher, galoper et courir en mesure avec une **pulsation extérieure**, p. ex. « De combien de façons peut-on voyager du point A au point B en appariant nos mouvements au **rythme** du tambour? »
- É-GV.10(f) Expérimente avec la voix et des instruments pour créer et imiter des sons, p. ex., « Combien de sons différents peut-on faire avec ces instruments? » tels que fort /faible, rapide / lent, haut / bas.
- É-GV.10(g) Chante une variété de chansons ayant des **hauteurs** égales avec une certaine précision, p. ex. do ré mi.
- É-GV.10(h) Crée des œuvres d'art pour exprimer ses idées et explore différentes formes telles que la peinture, le dessin, la gravure et à l'aide de divers médiums, tels que de la peinture, des objets trouvés, de la pâte à modeler.

### Apprentissages critiques obligatoires

L'élève :

**É-GV.11** 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 au niveau « contrôle » ou au niveau « vers le contrôle »;
- des mouvements rythmiques en lien avec des habiletés locomotrices et non locomotrices.

**Note : Culbuter vers l'avant avec, à l'amorce de la roulade, réception du poids du corps de façon égale sur les bras et les mains, menton contre la poitrine; accompagner la roulade d'un basculement de la tête de façon qu'elle touche légèrement le sol sans que la nuque ait à supporter le poids du corps; transférer le poids des bras jusque vers les épaules; relever les bras du matelas au moment où les épaules touchent le sol; transférer le poids vers le dos arrondi; rester recroquevillé pendant que le poids du corps se déplace vers les pieds.**

### Indicateurs de progression

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

L'élève :

#### **L'endurance cardiovasculaire, la flexibilité, l'endurance musculaire et la force musculaire**

- É-GV.11(a) Participe de façon régulière à une variété d'activités locomotrices de niveau d'effort modéré à vigoureux, susceptibles d'augmenter le **rythme** cardiaque et respiratoire, pendant 5 minutes d'affilée, par exemple :
- courir, faire de la raquette, de la randonnée, danser, nager, jouer au parachute;
  - jouer à des jeux de familiarisation, p. ex. jeux de poursuites, jeux d'imitation.
- É-GV.11(b) Décrit à l'oral la manière d'étirer ses muscles et les bénéfices de ces exercices d'assouplissement.
- É-GV.11(c) Détermine, par l'exploration, les mouvements axés sur l'amélioration de la force et de l'endurance musculaire :
- du haut du corps, p. ex. marcher sur les mains en laissant trainer les jambes, pousser et tirer des objets légèrement lestés;
  - le bas du corps, p. ex. des habiletés locomotrices à répétition : sauter à clochepied sur une distance donnée; des habiletés non locomotrice exercées de façon soutenue, comme se tenir en équilibre sur une jambe;
  - des muscles fondamentaux du corps, p. ex. en extension sur le dos, les genoux fléchis, soulever les pieds du sol et les y rabattre plusieurs fois de suite.

#### **Les habiletés locomotrices, non locomotrices et de manipulation**

##### **Au niveau « contrôle » l'élève :**

- É-GV.11(d) Marche, court, saute en longueur, saute en avant et de côté avec réception au sol selon les critères précis.

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 :*

**Au niveau « progression vers le contrôle », l'élève :**

- É-GV.11(e) Varie les modes de déplacement selon les mouvements communiqués par autrui et sans entrer en contact avec les autres, par exemple :
- sauter à cloche-pied, galoper comme un cheval, glisser;
  - sauter à pieds joints tantôt à gauche tantôt à droite sans entrer en contact avec les autres;
  - explore les roulades latérales, à l'aide d'une description orale, p. ex. en roulant comme un rondin sur un axe, le corps tendu et les jambes bien collées;
  - explore, sous encadrement, **les roulades avant** et les roulades latérales;
  - tombe sur les mains à partir d'une position agenouillée;
  - fait une rotation sur place.
- É-GV.11(f) Exécute des mouvements communiqués oralement par les autres dans le cadre d'activité physique, p. ex. montre-moi comment tu pourrais : assouplir tes muscles, faire travailler très fort ton cœur, courir silencieusement, marcher comme un éléphant ou une souris.
- É-GV.11(g) Se déplace habilement dans l'espace en suivant les directives communiquées à l'oral.
- É-GV.11(h) Crée une variété de façons de bouger le corps tout en restant sur place.
- É-GV.11(i) Exécute les verbalisations de mouvements telles qu'indiquées par les autres, p. ex. « Tordez-vous », « Penchez-vous », « Mettez-vous en équilibre. »
- É-GV.11(j) Démontre diverses façons de déplacer des objets, notamment au niveau « progression vers le contrôle » au moment de lancer (ou faire rouler), attraper (ramasser, réunir) ou frapper du pied.
- É-GV.11(k) Crée une représentation visuelle d'activités physiques auxquelles il est possible de participer tant à l'école qu'à l'extérieur.
- É-GV.11(l) Identifie, suite à une exploration, les éléments présents dans la communauté qui sont propices à une vie active, p. ex. faire une promenade jusqu'à un parc, marcher en forêt ou faire le tour d'un lac et discuter des nombreuses possibilités qu'ils présentent pour la pratique d'une vie active.

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.11(m) Communique à l'oral et symboliquement les sentiments et sensations liés à l'activité physique, p. ex. représente des images et des sons pour représenter des visages heureux ou des visages en larmes.

**Les mouvements rythmiques en lien avec des habiletés locomotrices et non locomotrices**

É-GV.11(n) Reproduit des phrases rythmiques, comme des claquements de mains, des battements de tambour et d'autres mouvements non locomoteurs, p. ex. faire semblant de frapper du poing ou du pied, menées par d'autres.

É-GV.11(o) Effectue des déplacements selon la suggestion de directives suivantes :

- se déplacer en suivant un **rythme** donné, p. ex. sur un battement de tambour, un claquement de mains;
- suivre la cadence tout en adoptant divers modes de déplacement (comme marcher ou sauter) et des habiletés non locomotrices (comme fléchir ou s'incliner).

É-GV.11(p) Crée des séquences de mouvement en fonction de certaines indications verbales, suivant le **rythme** donné, p. ex. « Lentement, montrez-moi comment vous marcherez avec des raquettes », « Rapidement – montrez-moi comment vous courez pour attraper une passe au football. »

É-GV.11(q) Fait des mouvements pour raconter une histoire adaptée au **rythme** et à l'enchaînement de la musique.

É-GV.11(r) Exécute ses propres séquences de mouvements locomoteurs et non locomoteurs en suivant les **rythmes** donnés, en commençant par une combinaison d'au moins deux habiletés, p. ex. « Faites 4 pas en avant, 4 pas en arrière, tapez 4 fois dans les mains, puis claquez 2 fois chaque genou et répétez; tapez 3 fois sur la tête, frappez 3 fois du talon, et battez 3 fois des bras. »

É-GV.11(s) Suit le mouvement rythmique de diverses danses sociales et culturelles, p. ex. une ronde, le Boogie Woogie, la Danse du canard, la Danse du lapin.

É-GV.11(t) Coordonne les mouvements de ses mains et de ses doigts sur le clavier de l'ordinateur.

**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.12** Varie les mouvements du corps lors de la locomotion, de la non locomotion et de la manipulation par rapport à :

- à l'espace;
- à l'effort;
- aux relations.

*L'élève :*

É-GV.12(a) Exécute les mouvements selon les critères axés sur les variables de mouvements décrits à l'oral, tels :

- l'espace, p. ex. se déplacer dans son espace personnel ou général, variant le niveau, le parcours préétabli tels en ligne droite, diagonal, courbé ou en zigzag;
- l'effort et les qualités comme la force, le temps et la vitesse, p. ex. se déplacer légèrement, lourdement, lentement, rapidement;
- les relations avec soi-même, les autres et des objets, p. ex. se balancer, s'accroupir, s'étirer, se faire large ou étroit/étroite, onduler ou virevolter, se tordre, aller à travers, dessus, dessous, devant, derrière, près/loin de.

É-GV.12(b) Explore l'application des variables de mouvements axées sur le contrôle de soi lors de l'exécution:

- des habiletés locomotrices, p. ex. « Fais un saut en avant, marche lentement, fais des pas chassés de côté, une course en zigzag »;
- des habiletés non locomotrices, p. ex. « Tiens-toi en équilibre sur un pied, virevolte gracieusement »;
- des enchainements de mouvements avec combinaison d'habileté locomotrice, non locomotrice et de manipulation, p. ex. « Fais rouler doucement une balle en marchant, saute en l'air, retombe au sol et gambade d'un pied sur l'autre pour aller la ramasser ».

É-GV.12(c) Exécute des mouvements décrits à l'oral, p. ex. « Étire-toi comme un arbre » (pour s'étirer de tout son long), « Recroqueville-toi tout petit » (pendant qu'ils se mettent en boule), « Pas chassés doucement » (pendant qu'un autre fait des pas chassés sans faire du bruit), « Pas chassés avec bruit », (pendant qu'un autre fait des pas chassés avec du bruit).

É-GV.12(d) Démontre la différence entre l'espace personnel et l'espace général.

É-GV.12(e) Montre par le déplacement sécuritaire (sous contrôle et sans entrer en collision avec les autres) dans l'espace général :

- un changement au niveau des orientations, des niveaux et des trajectoires, p. ex. glisser de côté en variant la foulée (le jeu des pieds), comme en faisant des « grands pas chassés de danseur » ou « de petits pas chassés de joueur de basket »;
- l'utilisation stratégique de divers niveaux, trajectoires et orientations, p. ex. course d'obstacles, poursuite, fuite, esquive.

---

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

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**É-GV.13** Applique un répertoire de stratégies et d'habiletés de jeu dans :

- des jeux à règles rudimentaires faisant intervenir des déplacements;
- des jeux de tir;
- des activités et jeux en milieu inhabituel.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- É-GV.13(a) Explore des stratégies de jeu axées sur l'amélioration de la performance des activités physiques données, p. ex. : jeux de poursuite – rechercher les ouvertures, se cacher derrière d'autres, ne se mettre à bouger que lorsque le poursuiveur s'approche; pétanque – relâcher la boule au ras du sol de façon qu'elle roule à plat.
- É-GV.13(b) Assume divers rôles tels meneur, suiveur, pourchasseur et pourchassé dans des jeux et activités à règles rudimentaires.
- É-GV.13(c) Crée des espaces appropriés pour les jeux, p. ex. dessiner un jeu de marelle dehors, à même le sol, jouer au saut à la corde longue.
- É-GV.13(d) Verbalise l'exécution des habiletés et des stratégies nécessaires pour prendre part à des activités ou des jeux, p. ex. jouer à la marelle, aux anneaux ou à la pétanque, ou activités, comme le serpent à neige.
- É-GV.13(e) Participe à des activités physiques à un niveau d'effort de modéré à vigoureux en milieu naturel, p. ex. marche à pied, randonnée, raquette, vélo, ski de fond ou toboggan pendant des périodes prolongées, par temps chaud et par temps plus frais.

---

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

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**É-GV.14** 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.14(a) 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 la technologie pour, par exemple, prendre une photo ou une vidéo.
- É-GV.14(b) Explique la préparation appropriée pour l'activité physique du moment et pour faire face aux besoins quotidiens et saisonniers, p. ex. « Je porte des espadrilles bien lacées dans le gymnase pour pouvoir bien courir et pour éviter de trébucher. », « Je porte une tuque et des mitaines pour jouer dehors en hiver parce que je veux être à l'aise. »
- É-GV.14(c) Examine deux ensembles d'objets semblables pour déterminer s'ils sont égaux ou inégaux, explique le processus et son raisonnement.

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

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

*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 :

- dans des **messages** informatifs/courants;
- dans de courts récits.

É-AC.1(b) Compare en employant des termes comparatifs tels que plus, moins que ou autant :

- deux ensembles à l'aide de la **correspondance biunivoque** et les décrit;
- un ensemble à un **référent**.

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

É-AC.1(d) Participe à un remue-méninge pour explorer le vocabulaire et l'orthographe du vocabulaire relié au sujet.

É-AC.1(e) Utilise des mots qui découlent du remue-méninge pour exprimer ses idées.

É-AC.1(f) Présente sa famille, ses amis, ses animaux familiers, et les caractérise à l'aide des adjectifs étudiés en classe.

*L'élève :*

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

*L'élève :*

É-AC.2(a) Utilise ses connaissances du concept de la phrase simple, y compris l'ordre des mots et le rôle des espaces entre les mots pour reconnaître que la fonction des lettres est de composer des mots individuels et que la phrase est constituée de mots reliés par le sens. (*entrée syntaxique*)

É-AC.2(b) 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(c) Ordonne correctement les mots d'une phrase quand il ou elle parle.

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

L'élève :

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

**Indicateurs de progression**

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

L'élève :

É-AC.3(a) Distingue entre les sons initiaux et les sons finaux des mots.

É-AC.3(b) Lit un **message** à haute voix en répétant la **sonorité** des mots avec l'enseignant ou l'enseignante.

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) Reconnaît et démontre la **pulsation** et les séquences rythmiques, p. ex. en frappant dans les mains, le mouvement, la danse et le comptage.

É-AC.3(e) Identifie et reproduit les contrastes entre les sons, p. ex. rapide et lent, long et court.

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

É-AC.3(h) Explique que le « s » à la fin d'un nom ou d'un adjectif veut dire qu'il y a plus d'une chose. (*entrée morphologique*).

É-AC.3(i) Explique que le « nt » à la fin d'un verbe veut dire qu'il y a plus d'une personne qui fait quelque chose. (*entrée morphologique*)

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

L'élève :

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

**Note : Les élèves dans le stade En éveil ne maîtrisent pas les éléments suivants de la conscience phonologique (les sons au début, au milieu et à la fin d'un mot) mais ils ou elles commencent à les analyser et à les prononcer en vue de développer une fluidité et en préparation à aborder la lecture formelle.**

**Indicateurs de progression**

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

L'élève :

É-AC.4(a) Discerne à l'oral des liens qui unissent les poumons et la voix (à savoir que la respiration est essentielle à la production de sons, de paroles, de chansons – dans bien des Premières Nations, on parle d'ailleurs du « don du souffle »).

É-AC.4(b) Identifie et articule les :

- sons des lettres de l'alphabet;
- syllabes simples : (CV) consonne + voyelle (a, e, i, o, u, é, è, ê, y) - p. ex. ri, ba, pu, ainsi que voyelle + consonne (VC) (a, e, i, o, u, é, è, ê, y) p. ex. : év, ur, ol.

É-AC.4(c) Joue (crée des rimes ou des mots farfelus, change les rimes dans une comptine connue) avec :

- la voyelle qui suit les consonnes c (ç), g, s;
- les sons ch, qu et ph + voyelle;
- les groupes de consonnes : bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pl, pr, tr, vr, gn;
- les consonnes doubles : ll, mm, pp;
- les sons :
  - o on, om, in, im, en, em, an, am, un;
  - o ou, eu, oi, ai, ei, au, eau;
  - o ui;
  - o ille, eil, eille, ail, aille; ouille;
  - o euil, euille, ain, ein, oin, ien.

É-AC.4(d) Récite ou chante de manière intelligible une comptine, une chanson ou un poème appris par cœur.

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

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

*L'élève :*

- É-AC.5(a) Observe et explique le rôle de la majuscule de début et du point à la fin d'une phrase simple. (*punctuation*)
- É-AC.5(b) Identifie les lettres de l'alphabet, dans leur forme minuscule et majuscule, et articule leur son correspondant.
- É-AC.5(c) Utilise (reconnait et prononce) et explique le lien entre ses connaissances de la **correspondance** lettres-sons et sa compréhension (p. ex. syllabes simples : (CV) consonne + voyelle – p. ex. : ri, ba, pu; ainsi que voyelle + consonne (VC) (a, e, i, o, u, é, è, ê, y) – p. ex. : év, ur, ol). (*entrée graphophonétique*)
- É-AC.5(d) Identifie et articule la **correspondance phonème-graphème** (p. ex. « ch » dans chat).
- É-AC.5(e) Propose des sons, des lettres ou des mots lors de sa participation à des rédactions collectives en classe, où les idées sont transcrites par l'enseignant ou l'enseignante.
- É-AC.5(f) Établit le lien entre les mots qu'on dit et les mots qu'on lit en faisant la lecture à haute voix, p. ex. avec un ou une partenaire, lors d'une session de lecture partagée avec l'enseignant ou l'enseignante.
- É-AC.5(g) Lit à haute voix un abécédaire et un livre à compter et représente les lettres ou les **chiffres** d'une façon concrète, par exemple, en formant des lettres de l'alphabet ou des **chiffres** avec son corps.
- É-AC.5(h) Applique sa connaissance des symboles mathématiques ( +, – ) pour représenter les actions dans des problèmes à résoudre, p. ex. additionner, soustraire. (*entrée lexicale*)
- É-AC.5(i) Indique les différences orthographiques pour la forme de verbes fréquents du vocabulaire oral de l'élève, à la troisième personne du singulier de l'indicatif présent (p. ex. il mange, elle regarde, il finit, elle a, il est, elle va, il veut, elle aime). (*entrée morphologique*)
- É-AC.5(j) Classe selon l'ordre alphabétique entre 3 et 5 mots connus, en tenant compte de la 1<sup>re</sup> lettre seulement.
- É-AC.5(k) Forme les lettres majuscules et minuscules en écriture script lisible, et les **chiffres** de 0 à 9.
- É-AC.5(l) Emploie correctement le pluriel en « s » dans un groupe de nom (GN) comme, par exemple, « Les grands garçons ».
- É-AC.5(m) Formule des hypothèses sur l'orthographe à partir de ses connaissances (ce qui fait partie du stade semi-phonétique du développement de l'orthographe).

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*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.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- É-AC.6(a) Discute de ses livres et de ses comptines préférés en français et ayant 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.).

---

**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.

*L'élève :*

É-PO.2(a) Essaie différentes stratégies lors de la résolution de problèmes.

É-PO.2(b) Démontre de la persévérance pour arriver à une solution.

É-PO.2(c) Vérifie ses stratégies et ses solutions à l'aide du raisonnement et de stratégies d'**estimation**.

É-PO.2(d) Établit, suite à l'exploration, des moyens de faire déplacer un ballon, un cerceau ou un autre objet dans l'espace à l'aide de diverses parties de son corps.

É-PO.2(e) Présente un enchaînement, suite à l'exploration, d'une combinaison de deux à quatre variables de mouvements, p. ex. « Je cours rapidement au ras du sol tout en passant sous des objets ».

É-PO.2(f) Montre la volonté d'appliquer les stratégies préconisées pour la pratique de divers jeux, p. ex. être le meneur à tour de rôle dans les jeux d'imitation.

É-PO.2(g) Montre des tentatives de mettre en pratique les bonnes techniques au moment de jouer à des jeux donnés, p. ex. sauter à clochepied pour jouer à la marelle.

**Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**É-PO.3** Démontre la démarche de la prise de décision dans les jeux de rôles, des représentations avec marionnettes.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- É-PO.3(a) Utilise dans un jeu de rôle ou une simulation le vocabulaire et les structures de phrases modélisées pour résoudre un conflit.
- 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 », « Je voudrais... ».
- É-PO.3(c) Justifie à l'aide de phrases simples l'application de la démarche « arrêter-réfléchir-décider ».
- É-PO.3(d) Partage en classe ses propres stratégies pour la résolution de problèmes liés à la compréhension, au mouvement, à la coopération, au bien-être, à la technologie, à la numératie, au développement durable social et environnemental ou à la recherche de réponses aux questions posées.

*L'élève :*

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

*L'élève :*

- É-PO.4(a) Identifie et compare les besoins de base pour la survie des êtres vivants, tels les plantes, les animaux et les humains, p. ex. la nourriture, l'eau, l'air et l'abri.
- É-PO.4(b) Identifie ses groupes d'appartenance et les besoins satisfaits au sein d'un groupe, p. ex. famille, classe, équipe.
- É-PO.4(c) Identifie les sources d'aliments dans ses repas et ceux de ses camarades de classe, p. ex. la salade vient des plantes, la viande vient d'un animal, le poulet est une sorte d'oiseau, le lait vient d'une vache ou d'une chèvre, le fromage peut venir d'une chèvre.
- É-PO.4(d) Énumère les tâches habituelles de sa vie quotidienne pour répondre à ses besoins ou aux besoins des autres, p. ex. je me lave pour mon hygiène personnelle, je range mes jouets pour la sécurité, je dessers la table pour la sécurité alimentaire.
- É-PO.4(e) Représente les tâches quotidiennes des personnes importantes dans sa vie pour satisfaire les besoins les uns des autres, p. ex. mon père prépare le petit déjeuner pour me nourrir, la concierge nettoie la salle de classe pour la sécurité.
- É-PO.4(f) Établit des liens entre les fêtes et les traditions et les besoins de soi, sa famille ou de ses groupes d'appartenance, p. ex. repas, comportements, anniversaires de naissance, défilés, danses, chasse, Noël, Ramadan, Hanoukka.

---

**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 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 les gestes et les paroles de quelqu'un qui montre du respect.

É-AF.1(b) Débute une conversation en posant des questions et en répondant aux questions.

L'élève :

É-AF.2(a) Exprime à l'oral ses nombreux accomplissements dans diverses situations de communication **authentique**, p. ex. « Je peux jouer en utilisant le français. », « Je peux dessiner ma famille. »

L'élève :

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

É-AF.3(b) Énumère une variété de sentiments possible chez les élèves, lors de la participation à la même activité physique, p. ex. un élève peut ressentir la joie d'avoir essayé d'exécuter une habileté, tandis qu'un autre élève peut être déçu de ne pas continuer l'activité.

É-AF.3(c) Verbalise l'exécution d'un nouveau mouvement physique.

---

**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) 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. la résolution de problèmes, les jeux de langue, 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'une émission.

## 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.

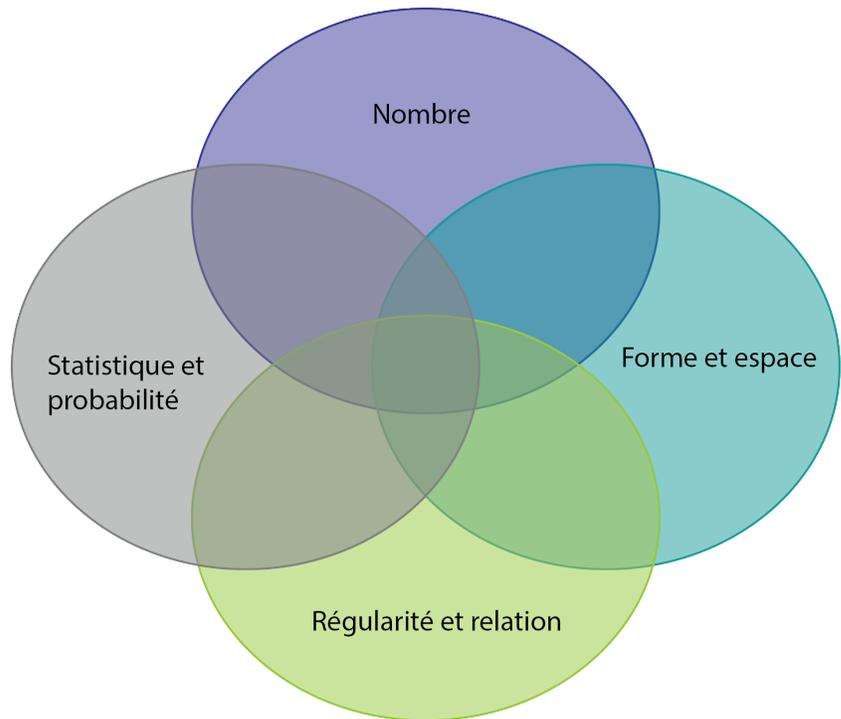
Le programme de mathématiques (M-12) poursuit quatre buts :

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.*

## 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.

*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])*

---

### **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 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.

---

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 résultats d'apprentissage 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.

#### **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])*

## Les habiletés locomotrices et non locomotrices et les habiletés de manipulation

Cette section se veut un appui aux apprentissages critiques et aux indicateurs de progression. On y retrouve des points de repère pour aider l'élève à posséder l'apprentissage critique. De plus, le format de l'impératif dans les énoncés se prête à une utilisation possible avec un groupe d'élèves. Il est essentiel d'adapter les directives selon les besoins des élèves.

Il y a 3 niveaux d'utilisation de l'habileté de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année, notamment au niveau de la « progression vers le contrôle », au niveau du « contrôle » et au niveau de « l'utilisation ». Pour plus d'information, veuillez consulter le lexique.

### LES HABILITÉS LOCOMOTRICES

En 1<sup>re</sup> année, les élèves vont se déplacer de différentes façons au niveau :

- **du contrôle de l'habileté**, au moment de marcher, courir, faire un saut avant avec réception au sol, faire un saut de côté avec réception au sol
- **de la progression vers le contrôle de l'habileté**, au moment de faire un saut arrière avec réception au sol, sauter à clochepied, gambader, bondir, glisser, galoper, et faire une roulade avant, faire une roulade latérale (**VOIR note des indicateurs de progression**)

**Au niveau « contrôle » de l'habileté**, les élèves se déplaceront dans l'espace au moment de marcher, courir, faire un saut avant avec réception au sol, faire un saut de côté avec réception au sol, par exemple :

- a. Marchez avec fluidité, presque sans rebond du corps; avec balancement des bras en petit arc de cercle, vers l'avant et vers l'arrière, le long du corps, à partir des épaules; pieds légèrement écartés et pointés devant soi; et tête dans le prolongement de la colonne; pied et bras opposés avançant à l'unisson, p. ex. le bras gauche balance vers l'avant en même temps que le pied droit avance.
- b. Suivez mes directives :
  - Courez, le tronc légèrement incliné vers l'avant; Balancez les bras en grand arc de cercle, en opposition synchronisée avec les jambes, p. ex. le bras gauche balance vers l'avant en même temps que le pied droit avance; Fléchissez légèrement le genou après contact au sol; Utilisez vos jambes pour propulser le corps vers l'avant et le haut dans un balancement rapide, avec le genou pointant vers l'avant; Faites une réception du pied au sol, talon en premier, et enchaînez rapidement de la plante au complet;
  - Marchez et courez dans l'espace général, p. ex. en avant comme à reculons, sans entrer en contact avec les autres et, au signal donné, arrêtez-vous dans votre course sans tomber au sol.
  - Sautez en longueur en tendant les bras vigoureusement devant soi, puis en les relevant au moment de l'appel et lancer-les complètement au-dessus de la tête lorsque le corps quitte le sol; Faites une pleine extension des hanches, des genoux et des chevilles au moment de l'impulsion, inclinez le tronc vers l'avant à au plus 45 degrés; utilisez vos jambes pour vous propulser vers l'avant et rabattez les bras en préparation pour la réception. Faites une réception au sol, talons en premier; les genoux restent fléchis tandis que le tronc est propulsé vers l'avant pour accompagner l'élan et que le centre de gravité est poussé vers l'avant en surplomb des pieds.
  - Sautez par en avant et de côté à pieds joints, de un pied sur deux pieds, à clochepied, de deux pieds sur un et retombez au sol de façon contrôlée.

## LES HABILÉTÉS LOCOMOTRICES (suite)

- Faites un saut arrière avec réception au sol, sautez à clochepied (rebondissez sur le même pied), gambadez (combinez un pas et un bond sur le même pied, en alternance), bondissez (saut du corps d'un pied sur le pied opposé), glissez (pas chassés latéraux), galopez (pas chassés vers l'avant), faire une roulade latérale

c. Tenez-vous en équilibre ou sautez sur place et retombez sur les pieds.

### Niveau de « progression vers le contrôle » de l'habileté :

d. Variez les modes de déplacement selon ces directives : p. ex. sautez à clochepied (rebondir sur le même pied), galopez à pas chassés avant comme un cheval, glissez à pas chassés latéraux comme un patineur.

e. Explorez, sous encadrement, les roulades latérales, p. ex. roulez comme un rondin sur un axe, le corps tendu et les jambes bien collées.

f. Explorez, sous encadrement, les roulades avant en faisant adopter au corps des formes prédéterminées.

g. Faites une roulade avant

2e année – Comment faire une roulade avant de façon contrôlée avec la protection du cou:

Culbuter vers l'avant avec, à l'amorce de la roulade, réception du poids du corps de façon égale sur les bras et les mains, menton contre la poitrine; accompagner la roulade d'un basculement de la tête de façon qu'elle touche légèrement le sol sans que la nuque ait à supporter le poids du corps; transférer le poids des bras jusque vers les épaules; relever les bras du matelas au moment où les épaules touchent le sol; transférer le poids vers le dos arrondi; rester recroquevillé pendant que le poids du corps se déplace vers les pieds.

- au niveau de la « progression vers le contrôle », au moment de :
  - o faire une roulade arrière.

3e année – Comment faire une roulade arrière contrôlée

À partir de la station, amorcer une roulade arrière en rapprochant les mains des oreilles, en fléchissant les genoux et en se recroquevillant, le dos arrondi et le menton collé à la poitrine; puis poser les mains sur le sol contre les épaules, les paumes à la renverse et les doigts dirigés vers les épaules; en position groupée, soulever les hanches et repousser les mains contre le sol; puis, tout en gardant la position groupée, détendre les bras pour empêcher que le poids ne repose sur la tête ou la nuque; lorsque les pieds touchent le sol, redresser les jambes jusqu'à la station.

h. Tombez sur les mains à partir d'une position agenouillée.

i. Faites une rotation sur place.

## LES HABILÉTÉS NON LOCOMOTRICES

a. Créez une variété de façons de mouvoir le corps tout en restant sur place.

b. Exécutez ces habiletés non locomotrices, p. ex. « tordez-vous, recroquevillez-vous, penchez-vous, balancez-vous ».

c. Verbalise l'exécution de mouvements non locomoteurs, p. ex. « Tendez les bras en l'air », « Fléchissez légèrement les genoux », « Gardez les pieds bien écartés ».

d. Répétez des verbalisations d'exécution de mouvement communiquées par \_\_\_\_\_ (le nom de la personne) lors de l'exécution des habiletés locomotrices.

e. Décrivez les positions et les transitions pendant l'exécution contrôlée et sécuritaire d'un équilibre et d'un saut sur place avec réception au sol.

## LES HABILÉTÉS NON LOCOMOTRICES (suite)

### Niveau de contrôle de l'habileté :

- f. Sautez en **hauteur** à partir d'une position groupée selon la suggestion de directives suivantes : fléchissez vos hanches, préparez les genoux et les chevilles pour l'élan; lancez vigoureusement les bras vers l'avant pour les relever au moment de l'appel puis au-dessus de la tête lorsque le corps est en suspension, et redressez-vous en pleine extension. Préparez les chevilles pour la réception au sol; réception au sol sur les paumes de pieds puis sur les talons, avec les hanches, genoux et chevilles en flexion pour amortir le choc (réception à califourchon dite « pose du motocycliste »).
- g. Balancez-vous sur des bases d'appui de plus en plus petites : p. ex. Balancez-vous sur un pied, sur un pied et une main, en tenant le tronc parfaitement immobile tout en resserrant les muscles des membres libres tels rentrez votre ventre et tendez les bras ou une jambe pour avoir plus de stabilité.
- h. Montrez diverses façons de tordre, tourner, étirer, fléchir et recroqueviller le corps (selon les indications communiquées par autrui, en se tenant sur deux pieds et sans perdre l'équilibre).
- i. Retombez sur deux pieds sans perdre l'équilibre après avoir sauté en l'air sur place.
- j. Exécutez les enchainements que je vous décris, p. ex. « Montrez-moi un équilibre sur trois appuis, où trois parties du corps touchent le sol, et gardez-le pendant cinq secondes; maintenant, sautez en l'air en tournant, de manière à retomber face à une autre direction ».

### Niveau de progression vers le contrôle de l'habileté :

- k. Proposez des situations de la vie réelle où il pourrait être utile de retomber sur les mains sans se blesser, p. ex. lorsqu'on trébuche sur quelque chose, ou quand on participe à une activité de mouvement.
- l. Verbalisez l'exécution de tomber sur les mains à partir d'une position agenouillée, p. ex. Placez-vous sur une surface molle à partir d'une position agenouillée, laissez-vous tomber vers l'avant et faites une réception sur les mains, les bras tendus droit devant. Au moment où les mains touchent le sol, vous amortissez le poids et l'élan du corps en l'abaissant progressivement jusque sur le sol.
- m. Décrivez l'exploration et l'exécution de divers types de rotation sur place, p. ex. demi-tour, saut en vrille.
- n. Décrivez à l'oral et suite à l'exploration, comment se meut le corps au moment d'effectuer une rotation sur place selon la suggestion de directives suivantes : pendant la rotation, les bras sont : en l'air, collés le long du corps, tendus de chaque côté du corps ou en train de bouger dans diverses positions.
- o. Décrivez à l'oral et suite à l'exploration comment se comporte une rotation lorsque le corps est tendu sur tout son long comparativement à lorsqu'il est recroquevillé en position petite et compacte.
- p. Exécutez, sous encadrement, divers types de rotations sur place sans tomber par terre.

## LES HABILITÉS DE MANIPULATION

### Niveau de progression vers le contrôle de l'habileté :

Variez les :

- façons de lancer, p. ex. lancez par en-dessous pour projeter l'objet juste au-dessus de soi, lancez par en-dessus pour projeter l'objet loin devant soi, lancez de la main droite, lancez de la main gauche, lancez des deux mains;
  - types de réception, p. ex. attrapez d'une main, de deux mains, des objets lancés de haut, des objets lancés au ras du sol, des objets roulants;
  - façons de frapper du pied, p. ex. à partir d'une station immobile, en courant au-devant du ballon, du pied droit, du pied gauche, avec les orteils, avec le cou-de-pied.
- a. Passez des objets (comme de petites balles, des sacs de fèves et des foulards) d'une main à l'autre en augmentant le **nombre** d'objets à passer, p. ex. jonglez avec un, deux ou trois sacs de fèves.
  - b. Lancez divers petits objets sur des distances variées :
    - par en-dessus et par en-dessous, d'une main puis de l'autre;
    - dans des filets, au travers de cerceaux ou au-dessus ou en-dessous de ceux-ci.
  - c. Faites rouler des balles de tailles diverses vers des cibles, comme des cônes.
  - d. Attrapez à deux mains un ballon de taille moyenne lancé par en-dessous (par un bon lanceur se tenant à courte distance).
  - e. Lancez-vous à vous-même et à répétition un ballon de taille moyenne et attrapez-le sans vous déplacer.
  - f. Lancez un ballon en direction d'une surface fixe, comme un mur, et attrapez-le au rebond du mur puis au rebond du sol.
  - g. Attrapez (ramassez sur le sol) un gros ballon qui roule vers vous-même et aussi un ballon en mouvement qui roule loin de vous.
  - h. En station, frappez d'un pied, puis de l'autre, un gros ballon, dans la direction et vers les cibles indiquées.
  - i. En station, frappez d'un pied, puis de l'autre, un ballon immobile en direction d'une cible donnée.
  - j. Repoussez un ballon au sol devant vous d'un pied, puis de l'autre, tout en avançant.
  - k. Modélisez, suite à l'exploration, diverses façons de déplacer des objets, p. ex. des baudruches, balles et ballons de dimensions diverses, à l'aide de diverses parties du corps, comme les bras, les jambes et la tête.
  - l. Modélisez, suite à l'exploration, diverses façons de faire dévier de leur course des objets en vol (des baudruches, balles et ballons de dimensions diverses) en modifiant l'exécution du mouvement, p. ex. penchez-vous en avant pour faire rouler un ballon, puis tenez-vous tout droit pour faire rouler un ballon; prenez contact avec l'objet tandis qu'il se trouve haut en l'air, puis à la **hauteur** de la taille puis à la hauteur des genoux.

## 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</b> directe;</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> Démonstre une compréhension de la notion de <b>régularité répétitive</b> (deux ou trois éléments).	<b>É-DV.9</b> Démonstre une compréhension de la notion de <b>régularité répétitive</b> (deux ou trois éléments).	<b>AP-DV.13</b> Démonstre 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> Démonstre 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> Démonstre 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

### Algorithme

Un **algorithme** est le processus systématique ou l'énoncé d'une suite de consignes pour compléter une tâche. Les **algorithmes** que les élèves développent eux-mêmes ont du sens pour eux et ils ou elles peuvent les appliquer à de nouvelles situations. Voir **stratégies personnelles**.

### Allitération

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

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

Un **arrangement familial** est un ensemble d'objets ou d'images (dessins) qui font partie du quotidien. Quand l'arrangement contient un **nombre** limité d'objets ou d'images on peut reconnaître à première vue (sans bouger les yeux d'un objet à l'autre) le **nombre** d'objets dans l'ensemble. Par exemple, on reconnaît du premier coup d'œil les points sur un dé, le **nombre** de fenêtres sur un mur ou le **nombre** de chaises autour d'une table.

### 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 signifiantes, 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**

### Champ d'exploration

Ensemble de sujets faisant partie des recherches et des grandes questions posées par un élève ou une élève, par une équipe ou par une classe au cours d'une année scolaire.

---

## Champ disciplinaire

Un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dynamiques qui inclut :

- des constants;
- des méthodes de travail;
- des liens avec les autres **disciplines** (PONC, 2012).

## 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 des rimes et des **allitérations**.

## Conservation (Théorie de la)

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** n'importe ce qui est compté, 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 viennent 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.

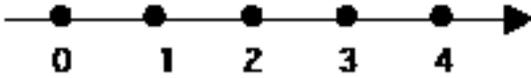
## Discipline

Une branche du savoir (Gardner, cité dans PONC, 2011) à l'intérieur d'un **champ disciplinaire**, par exemple :

Langues	Français, anglais, cri, mandarin
Mathématiques et informatique	Algèbre, calcul, statistiques, programmation
Sciences	Biologie, physique, chimie
Sciences sociales et humaines	Sciences humaines, histoire, études autochtones, géographie
Arts	Musique, théâtre, danse, arts visuels, chorégraphie
Santé et bien-être	Éducation physique, hygiène, santé

## Droite numérique

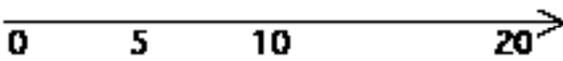
Une **droite numérique** est une ligne formée d'une infinité de points alignés qu'on a graduée avec une série de **nombres** en ordre croissant. On la représente habituellement à l'horizontale mais elle peut l'être aussi à la verticale.



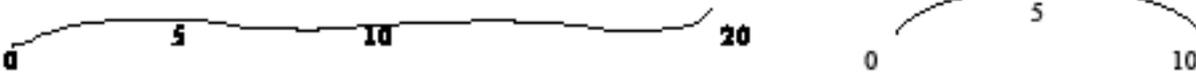
En français, pour représenter les **nombres** naturels, on ne met pas de flèche au début avant le « 0 » puisque les **nombres** naturels n'incluent que les **nombres** de 0 à l'infinité et pas les **nombres** négatifs.

## Droite partielle

Une **droite partielle** est une droite formée d'un ensemble de points alignés, illimitée dans les deux sens et sur laquelle seul quelques points sont identifiés.

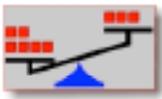


Quand la **droite numérique** partielle est représentée sous forme de courbe, en français on peut utiliser le terme « ligne » parce qu'une droite, en français, ne peut pas être une courbe.



## Égalité en termes d'équilibre et inégalité en termes de déséquilibre

Le symbole d'égalité représente la notion d'équivalence. Beaucoup d'élèves pensent que ce symbole veut dire « réponds à ça ou écris la réponse ». Ce symbole dans une équation est comme une balance : les deux côtés de la balance comme les deux côtés de l'équation (membre de gauche et membre de droite), doivent être équivalents (pareils) pour qu'un côté soit égal à l'autre côté. Il est important d'écrire  $2 + 5 = \square$  au lieu de seulement écrire  $2 + 5 =$  pour aider les élèves à comprendre que le symbole d'égalité représente l'égalité et non pas « réponds à la question ». En plus, explorer des équations telles que  $2 + 5 = 4 + \square$  permet à l'élève de développer une compréhension plus approfondie de la notion d'égalité.



## Entrées en lecture

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

- Syntaxique

Lorsqu'elle utilise l'entrée syntaxique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance de la fonction et de l'ordre

---

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

o *Le garçon a lancé la balle.*

o *La balle a lancé le garçon.*

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

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

- **Sémantique**

Lorsqu'elle utilise l'entrée sémantique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance du sujet (parce qu'elle possède des expériences personnelles liées à ce sujet) et de la langue pour interpréter les indices fournis par le contexte ou pour prédire ce qu'un mot ou une expression inconnus veulent dire. Par exemple, une enfant dont les parents s'intéressent aux sports ou au baseball a plus de chances de prédire que le mot inconnu dans la phrase: « *Le \_\_\_\_\_ a lancé la balle.* » Sera peut-être « lanceur », « receveur », ou « joueur » que celle qui ne connaît pas le baseball.

Dans cet exemple, l'enfant qui prédit que le mot pourrait être « lanceur » plutôt que « il » fera également appel à ses connaissances syntaxiques. Elle pourra aussi reconnaître que de dire: « Le il » n'a pas de sens (ordre des mots).

Encourager les enfants à appliquer leur « sens de la langue » (intégrant les connaissances syntaxiques et sémantiques) en leur posant des questions telles que:

o *Est-ce que cela a du sens?*

o *Est-ce que cela sonne comme il faut?*

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

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

- **Lexicale :**

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

- **Graphophonétique :**

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

---

\_\_\_\_\_ a lancé la balle. » **N.B.** Il est à noter que même si cette entrée est importante, elle ne doit pas être considérée comme moyen unique ou prioritaire d'apprendre à lire.

- Morphologique :

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

### Estimation (à partir d'un référent)

Déterminer la valeur approchée d'une quantité d'objets dans un ensemble en le comparant à une **représentation** concrète d'une quantité connue. Voir **référent**.

### 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).

(PONC, 2012, p. 82)

### Francophone

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

(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'organisateur 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)

---

## Graphème

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

## 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.

(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. En 1<sup>re</sup> année, on parle aussi de couvrir, remplir et appairer pour comparer directement et en 2<sup>e</sup> année la mesure indirecte qui implique des unités (non conventionnelles) de mesure est introduite.

## 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**.

## Noter le processus symboliquement

Action de représenter de façon symbolique (**numéral**, lettre, symbole) un processus concret ou imagé.

## Notion d'addition et de soustraction

Souvent l'addition est considérée comme l'action de mettre ensemble des parties ou d'augmenter, et la soustraction est l'action d'enlever ou de réduire. Par ex. Joanne a 2 chiens. Yvan lui en donne 3 autres. Combien a-t-elle de chiens en tout?

Mais il y a aussi la notion qui implique une relation entre deux ensembles (les parties) et un autre ensemble (le tout), plutôt qu'une action. Dans ce cas, il n'y a pas d'action ni de changement dans une période de temps. Par ex. Joanne a 2 chiens blancs et 3 chiens noirs. Combien a-t-elle de chiens en tout? En plus, l'addition et la soustraction peuvent aussi impliquer une comparaison ou une relation entre deux ensembles distincts ou disjoints. Par exemple Joanne a 2 chiens et Yvan a 5 chiens. Yvan a combien de chiens de plus que Joanne?

Une compréhension en profondeur de toutes ces notions est beaucoup plus que de déterminer l'inconnue dans les équations  $2 + 3 = \square$  ou  $6 - 1 = \square$ . En effet, sans contexte, ces deux équations n'ont aucun sens pour les jeunes. En plus, ces équations ne sont que des symboles qui sont difficiles à lire puisqu'il n'y a aucune stratégie de lecture qui appuie la lecture de symboles.

En ayant maintes occasions d'effectuer ces opérations dans un contexte **authentique** à l'aide de la manipulation d'objets, l'apprenant vient à comprendre que pour qu'il y ait addition ou soustraction, il faut que ce soit du même type de « choses ». On ne peut pas additionner des chiens et des chats ou soustraire des chats d'un ensemble de chiens. L'apprenant qui possède une compréhension approfondie de cette notion comprend qu'une addition est une addition quoi que l'on additionne, p. ex. **nombres** entiers positifs, **nombres** décimaux, fractions, **nombres**

entiers négatifs, puissances, polynômes, fonctions, et ainsi de suite. L'élève qui additionne  $\frac{1}{2} + \frac{1}{3} = \frac{1}{5}$  ou  $4^2 + 4^3 = 4^5$  n'a pas compris cette notion.

Il est aussi important de comprendre que :

- l'addition est commutative, mais la soustraction ne l'est pas, p. ex.  $2 + 3 = 3 + 2$  mais  $5 - 1 \neq 1 - 5$ ;
- l'addition est associative, mais la soustraction ne l'est pas, p. ex.  $(2 + 3) + 4 = 2 + (3 + 4)$  mais  $(5 - 3) - 2 \neq 5 - (3 - 2)$ ;
- l'addition et la soustraction sont des opérations inverses;
- l'addition et la soustraction ont un élément neutre, p. ex.  $3 + 0 = 0 + 3 = 3$  et  $5 - 0 = 5$ ;
- la soustraction permet de comparer deux quantités.

---

## 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 **organiseurs 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 **organiseurs 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)

---

### Ostinato

Courte séquence rythmique ou mélodique répétée pour former un accompagnement.

### Phonème

Une unité sonore, seulement de la langue parlée, qui permet des distinctions sémantiques (du sens).

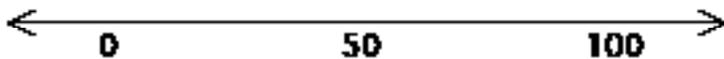
P. ex. dans le mot *gris* il y a trois **phonèmes** [g][R][i]. Il est lié à l'enseignement et à l'apprentissage de la prononciation, de la discrimination auditive et de la compréhension de la langue parlée, de la lecture et de l'écriture par le biais des **correspondances graphèmes-phonèmes**. En français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

### Phrase de danse

Une séquence logique de mouvements comportant une position de début, un milieu et une position finale bien distinctes.

### Point de repère

Les points de repère sont des quantités numériques que l'on utilise pour estimer, comparer et ordonner d'autres quantités. Par exemple 0, 50 et 100 peuvent être utilisés comme points de repère pour déterminer où placer un **nombre** sur une **droite numérique**. Voir **référent**.



### Produits médiatiques, numériques et électroniques

Musique, télévision, vidéos, DVD, CD, films, journaux, magazines, publicités, radio, traitement de **message**, moteur de recherche, MSN, courriel, site Web, tableur, base de données, PowerPoint, appareils et caméras numériques, jeux électroniques, ordinateurs, lecteurs MP3, téléphones intelligents, télécharger, groupe de discussion.

### 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)

### Pulsation extérieure

Battement régulier sous-jacent à une expression rythmique.

### Référent

Un **référent** est la **représentation** concrète d'une quantité. Savoir combien il y a de haricots secs dans un petit bocal aide à estimer combien de haricots secs il y a dans un gros bocal. Les **référents** sont souvent utilisés pour estimer des mesures. Voir **point de repère**.

## Référents socioculturels

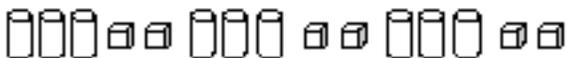
Les croyances, les valeurs, l'histoire, les connaissances, les coutumes, l'art, la morale, les lois, les activités quotidiennes, les langues et toutes autres dispositions et habitudes qui sont à la base de l'héritage et de l'identité d'une personne ou d'un peuple.

## 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 1<sup>re</sup> année 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.

### Rythmes réguliers et irréguliers

Réguliers : Mouvements de durées égales, comme par exemple marcher. La cadence, l'harmonie, le mouvement ou le tempo d'une voix, d'une partition musicale, d'une danse, etc.

Irréguliers : Mouvements de durées inégales, comme par exemple des sautilllements.

## 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).

## Stratégies personnelles

Les **stratégies personnelles** sont des stratégies que l'élève lui ou elle-même construit et utilise. Ces stratégies ne sont souvent pas les stratégies conventionnelles que nous avons l'habitude d'utiliser. Quand l'élève construit ses propres stratégies, il ou elle les comprend et ces stratégies ont du sens pour lui ou elle. Les apprentissages critiques et les indicateurs de progression qui indiquent l'utilisation de **stratégies personnelles** attirent l'attention sur le fait qu'il y a de nombreuses façons de procéder et chacune de ces façons est correcte et valable. Le développement de **stratégies personnelles** soutient un apprentissage en profondeur.

## 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

### Discipline du français et interdisciplinarité

- 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*.
- Alberta Education. (1999). *Programme d'études par année scolaire : Français langue seconde – immersion (Première année)*.
- 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.
- Bellemare, Jacqueline. (1996). *Mes écrits de première année*. Montréal : Beauchemin.
- Boucher, Andrée-Caroline. (2005). Intégrer la dimension culturelle à l'école, un accès privilégié vers le plaisir d'apprendre! *Vivre le primaire*, vol. 19, n° 1, 41-44.
- 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 Itée.

---

LeCunff, Catherine. (2004). L'oral pour apprendre: du préscolaire au primaire. *Québec français, printemps*, 133, 50-53.

Lyster, Roy. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content : A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Mandin, Lucille. (2007). *Devenir bilingue: Langue, culture et identité en immersion française - Guide à l'intention des concepteurs de programme d'immersion française – Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC)*. Revue externe des états de lieux en vue d'une remise à jour du Cadre commun. University of Alberta.

Mandin, L. et C. Desrochers. (1999). *Building a Future on Best Practices in French Immersion - A Fine Balance*. French Immersion in Alberta : Building the Future Conference 1998 (rapport de conférence). Edmonton : Building the Future Committee.

Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. (1998). *Programme d'études : Première année*

Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*

Manitoba Education, Citizenship and Youth. (2005). *Kindergarten to Senior 4 Ukrainian Language Arts: Manitoba Framework of Outcome*

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*

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>.

Monette, Sylvie et Cathia Riopel. (2001). *J'aime le français*. Montréal : Éditions de la pensée.

Morvan, Danièle et autres. (1997). *Le Robert Scolaire*. Paris : Dictionnaires LE ROBERT.

Nadeau, Marie. (1999). *La nouvelle grammaire au primaire : la comprendre, l'enseigner*. Longueuil (QC) : Commission scolaire Marie-Victorin.

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.

Picard, Line et autres. (2003). *Mille images: 1<sup>re</sup> année*. Montréal : Beauchemin.

Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens. (2012). *Cadre commun de français- immersion (M à 12)*.

---

Robillard, Clément, Antonio Gravel et Stéphanie Robitaille. (2002). *Complètement Métho : Trucs et astuces pour apprendre à apprendre*. Montréal : Beauchemin.

Roy, Sylvie. (2006/2007). Apprendre une langue seconde : les théories socio-culturelles et la sociolinguistique du changement. *Éducation Canada. L'Association canadienne d'éducation, hiver*, 25-29.

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.

Tchou, Françoise et Michel Brindamour. (2002). *L'Atelier du primaire : je découvre, je m'amuse et je révise*. Outremont : Éditions du Trécaré.

Tompkins, Gail E. (adaptation française : Nicole Gendreau). (2006). *50 stratégies en lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill

Viola, Sylvie. (2000). L'auto-questionnement en lecture. *Québec français, été*, 118, 63-66.

Wiggins, Grant et Jay McTighe. (2007). *Schooling by Design : Mission, Action and Achievement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

### **Discipline de l'éducation physique**

Allard, P. & Blanche, JP. (2000). *Analyse du mouvement humain par la biomécanique*. Montréal : Décarie Éditeur.

Blaydes, J. (n.d.). *Advocacy: A case for daily quality physical education*. Consulté le 2 décembre 2007. Disponible à : [http://staffweb.esc12.net/~mbooth/documents/shac/brain\\_research.doc](http://staffweb.esc12.net/~mbooth/documents/shac/brain_research.doc)

Brophy, J. & Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49, 66.

California Department of Education. (1994). *Physical education framework for California public schools kindergarten through grade twelve*. Consulté au site web du California Department of Education.

Canadian Association of Health, Physical Education, Recreation, and Dance. (2006). *The need for quality daily physical education programs in Canadian schools*. Consulté le 29 janvier, 2008. Disponible à : <http://www.nationalchildrensalliance.com/nca/pubs/2006/Quality%20Physical%20Education%20Programs%20Policy%20Brief.pdf>

Canadian Sport Centres. (n.d.). *Canadian sport for life: Developing physical literacy*. Vancouver, BC : Canadian Sport Centres.

Cone, T., Werner, P., Cone, S., & Woods, A. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Education Review Office. (1996). *Science in schools – Implementing the 1995 science curriculum* (5). Wellington: Crown Copyright.x

Francotte, M. (1999). *Éduquer par le mouvement: Pour une éducation physique de 3 à 8 ans*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

- 
- Geoffrey, C. (2000). *Guide Pratique des Étirements; 150 exercices pour être en forme*. Barcelona : Sagrafic, SL.
- Gilbert, J. (2004). No, you do not have to run today, you get to run. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75, 25-30.
- Graham, G., Holt/Hale, S., & Parker, M. (2007). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (7th ed.). New York, NY: The McGraw-Hill Companies.
- Griffin, L. L. & Butler, J. I. (Eds.). (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, Donald R. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3<sup>e</sup> éd.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hickson, C. & Fishburne, J. (n.d.) *What is effective physical education teaching and can it be promoted with generalist trained elementary school teachers?* Edmonton, AB: University of Alberta. Consulté le 13 nov. 2007. Disponible au : <http://www.aare.edu.au/04pap/hic04158.pdf>
- Humbert, L. (2005). CAHPERD scholar address: Carpe diem – a challenge for us all. *Physical and Health Education Journal*, 71, 4-13.
- Kalyn, B. (2006). *A healthy journey: Indigenous teachings that direct culturally responsive curricula in physical education*. Edmonton, AB: University of Alberta, Department of Secondary Education.
- Kuhlthau, C. C. & Todd, R. J. (2008). *Guided inquiry: A framework for learning through school libraries in 21st century schools*. Newark, NJ: Rutgers University.
- McBride, R. (1992). Critical thinking: An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112-125.
- McGrath, H. et Noble, T. Adaptation française de Gervais Sirois.(2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Meredith, M. D. & Welk, G. J. (Eds.). (2007). *Fitnessgram/Activitygram test administration manual* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics/Cooper Institute for Aerobics Research.
- Mills, H. & Donnelly, A. (2001). *From the ground up: Creating a culture of inquiry*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Ltd.
- National Association for Sport and Physical Education. (2004). *Moving into the future: National standards for physical education* (2nd ed.). Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- National Education Steering Committee of the Moving to Inclusion Initiative. (1994). *Moving to inclusion: Active living through physical education: Maximizing opportunities for students with a disability – Introduction*. Abridged version. Gloucester, ON: Active Living Alliance for Canadians with a Disability.
- Ratey, J. (2001). *User's guide to the brain: Perception, attention, and the four theaters of the brain*. Toronto, ON: Random House of Canada Limited.
- Rigal, R. (2003). *Motricité humaine: Fondements et applications pédagogiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Saskatchewan Learning. (2007). *Core curriculum: Principles, time allocations, and credit policy*. Regina, SK: Government of Saskatchewan.

---

Smith, M. (2001). Relevant curricula and school knowledge: New horizons. In K.P. Binda & S. Calliou (Eds.), *Aboriginal education in Canada: A study in decolonization* (pp. 77-88). Mississauga, ON: Canadian Educators' Press.

Whitehead, M. (2006). *Physical literacy*. Consulté le 20 septembre 2007, <http://www.physical-literacy.org.uk/definitions.php>

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

### **Discipline des sciences naturelles**

Aikenhead, G. S. (2006). *Science education for everyday life: Evidence-based practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Alberta Education. (2005). *Safety in the science classroom*. AB: Author.

Brophy, J. & Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49, 66.

Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences de la nature <http://publications.cmec.ca/science/framework/index.htm>

Canadian Council on Learning. (2007). *Redefining how success is measured in First Nations, Inuit and Métis learning, Report on learning in Canada 2007*. Ottawa, ON: Author.

Copple, C. & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (3rd ed.)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Council of Ministers of Education, Canada. (1997). *Common framework of science learning outcomes K to 12*. Toronto, ON: Author.

Di Giuseppe, M. (Ed). (2007). *Science education: A summary of research, theories, and practice: A Canadian perspective*. Toronto, ON: Thomson Nelson.

Education Review Office. (1996). *Science in schools – Implementing the 1995 science curriculum (5)*. Wellington: Crown Copyright.

Flick, L. & Bell, R. (2000). Preparing tomorrow's science teachers to use technology: Guidelines for science educators. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1, 39-60.

International Council for Science. (2002). *ICSU series on science for sustainable development No 4: Science, traditional knowledge and sustainable development*. Paris, France: Author

International Technology Education Association. (2000). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology*. Reston, VA: National Science Foundation.

Kluger-Bell, B. (2000). *Recognizing inquiry: Comparing three hands-on teaching techniques*. In *Inquiry – Thoughts, Views, and Strategies for the K-5 Classroom (Foundations - A monograph for professionals in science, mathematics and technology education. Vol. 2)*. Washington, DC: National Science Foundation.

Kwan, T. & Texley, J. (2003). *Inquiring safely: A guide for middle school teachers*. Arlington, VA: NSTA Press.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2009). *Tronc commun : Principes, répartition de temps et allocation des crédits pour les écoles francophones*. Regina : Ministère de l'éducation de la Saskatchewan.

---

<http://education.gov.sk.ca/tronc-commun-pour-les-ecoles-fransaskoises> (Site consulté le 7 février 2013).

National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council. (2006). *America's lab report: Investigations in high school science*. Washington, DC: National Academy Press.

National Science Teachers Association (NSTA). (2007). *NSTA position statement: The integral role of laboratory investigations in science instruction*. Disponible au <http://www.nsta.org/about/positions/laboratory.aspx>.

National Science Teachers Association (NSTA). (2008). *NSTA position statement: Responsible use of live animals and dissection in the science classroom*. Disponible au <http://www.nsta.org/about/positions/animals.aspx>.

Saskatchewan Learning. (2009). *Core curriculum: Principles, time allocations, and credit policy*. SK.

### **Discipline des mathématiques**

Alberta Education. (2006). *Nos mots nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Edmonton : Alberta Education.

Alberta Education. (2005). *Pleins feux sur l'enquête : Guide de mise en œuvre de l'apprentissage fondé sur l'enquête*. Edmonton : Alberta Education.

Armstrong, Thomas. (1993). *Seven Kinds of Smart: Identifying and Developing your Many Intelligences*. New York, NY : NAL-Dutton.

Banks, J. A. et Banks C. A. M. (1993). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 2<sup>e</sup> éd., Boston, MA : Allyn and Bacon.

Bégin, L., Bleau, M. et Landry L. (2000). *L'école orientante. La formation de l'identité à l'école*. Outremont : Les éditions Logiques.

Burns, M. et Silbey, R. (2000). *So you have to teach math? Sound advice for K-6 teachers*. Sausalito, CA : Math Solutions Publications.

Caine, R. N. et Caine G. (1991). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*, Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

de Champlain, D., Mathieu, P. et Tessier, H. (1990) *Lexique Mathématique Enseignement secondaire*. Beauport : Les Éditions du Triangle d'Or Inc.

Demers, S. Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2010). Quel type de citoyen former? Longueuil : Association québécoise de l'enseignement des enseignants et enseignantes du primaire (AQEP). *Vivre le primaire*, 23 (1), 18-20.

Duguay, R.-M. (2008). *Identité culturelle, identité linguistique et sentiment d'appartenance. Piliers de l'apprentissage chez les jeunes enfants en service de garde. Rapport de recherche*. Moncton : Faculté des sciences de l'éducation, Groupe de recherche en petite enfance (GRPE).

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*. Winnipeg : Éducation et Jeunesse Manitoba.

- 
- Fédération canadienne des enseignantes et enseignants. (2008). *Apprendre sa communauté. Aperçu général*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants (FCE).
- Giguère, C. (2006). *Citoyenneté 101*. Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté. Document accessible à l'adresse URL : [http://www.citoyennete.qc.ca/archives/docs/06-08\\_citoyennete101.ppt](http://www.citoyennete.qc.ca/archives/docs/06-08_citoyennete101.ppt) (Consulté le 10 février 2010)
- Haylock, D. et Cockburn, A. (2003). *Understanding mathematics in the lower primary years: A guide for teachers of children 3 – 8*. (Second Edition). London, UK : Paul Chapman Publishing.
- Hiebert, J., Carpenter, T., Fennema, E., Fuson, K., Wearne, D., Murray, H., Olivier, A. et Human, P. (1997). *Making sense: Teaching and learning mathematics with understanding*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Hope, J. A., Reys B.J., et Reys, R.E. (2006). *Calcul en tête : Stratégies de calcul mental pour les élèves de 5 à 8 ans*. Traduction de Edith Cordeau-Giard et adaptation de Francesca Gianesin. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Kuhlthau, C.C. et Todd, R. J. (2008). *Guided inquiry: A framework for learning through school libraries in 21st century schools*. Newark, NJ : Rutgers University.
- Lafortune, Louise. (1992). *Dimension affective en mathématiques*. Mont-Royal, Québec : Modulo Éditeur.
- Lafortune, Louise. (1988). *L'enseignement des mathématiques d'appoint aux adultes : étude des méthodes pédagogiques et des attitudes des enseignants et enseignantes*. Montréal : Cégep André-Laurendeau.
- McGrath, H. et Noble, T. Adaptation française de Gervais Sirois. (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- McAskill, B. et al. *WNCP Mathematics Research Project: Final Report*. Victoria, BC : Holdfast Consultants Inc., 2004. Disponible à : [http://www.wncp.ca/math/Final\\_Report.pdf](http://www.wncp.ca/math/Final_Report.pdf) (Consulté le 20 septembre 2007).
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1993). *Évaluation de l'élève : Manuel de l'enseignant*. Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- Mills, H. et Donnelly, A. (2001). *From the ground up: Creating a culture of inquiry*. Portsmouth, NH : Heinemann Educational Books, Ltd.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA : NCTM.
- Poirier, Louise. (2001). *Enseigner les mathématiques au primaire. Notes didactiques*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique, Inc.
- Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation. (2002). Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines.
- Raphel, Annette. (2000). *Math homework that counts: Grades 4 – 6*. Sausalito, CA: Math Solutions Publications.
- Schuster, L. et Canavan Anderson, N. (2005). *Good questions for math teaching: Why ask them and what to ask, Grades 5 – 8*. Sausalito, CA : Math Solutions Publications.
- Shaw, J. M. et Cliatt, M. J. P. *Developing Measurement Sense*. In P. R. Trafton (dir.), *New Directions for Elementary School Mathematics: 1989 Yearbook*. (p. 149-155). Reston, VA : National Council of Teachers of Mathematics.
- Steen, L. A. (1990). *On the Shoulders of Giants: New Approaches to Numeracy*. Washington, DC : Mathematical Sciences Education Board, National Research Council.

---

Stiff, Lee. (2001). Constructivist mathematics and unicorns (President's Message). In *NCTM News Bulletin*. Reston, VA : NCTM.

Sullivan, P. (2002). *Good questions for math teaching: Why ask them and what to ask, K-6*. Sausalito, CA : Math Solutions Publications.

Van de Walle, J. A. et Lovin, L. H. Adaptation française de Cornelle Kazadi et Michelle Poirier-Patry. (2008). *L'enseignement des mathématiques. L'élève au centre de son apprentissage*. Tome 1. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique, Inc.

Wiggins, G. et McTighe, J. (2005) *Understanding by design*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation. *Cadre commun des programmes d'études de mathématiques M-9, Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens*, mai 2006. Site consulté le 22 mars 2010 : <http://www.wncpc.ca/french/subjectarea/mathematics/cc.aspx>

### **Discipline des sciences humaines**

Alberta Education. (2006). *Nos mots nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Edmonton : Alberta Education.

Alberta Education. (2006). *Programme d'Études sociales de la maternelle à la douzième année*. Edmonton : Alberta Education.

Alberta Education. (2005). *Programme d'Études sociales: Troisième Année*. Edmonton : Alberta Education.

Back, Frédéric. (2009). *Trousses pédagogiques*. Site consulté le 17 juin 2009 : <http://www.fredericback.com/ateliers/index2.fr.shtml>

Bouchard, Nancy. (2008). *La question du dialogue*. *Vivre le primaire*, 21(4), 44 – 45.

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*.

Canadian Broadcasting Corporation. (2005). *Traités et droits conférés par traités*. Centenaire 2005 Saskatchewan. Site consulté le 25 février 2009 : [http://www.cbc.ca/sask100/fr/categories/les\\_autochtones/](http://www.cbc.ca/sask100/fr/categories/les_autochtones/)

Cardinal, Harold et Hildebrandt, Walter. (2000). *Treaty Elders of Saskatchewan*. Calgary, Alberta : University of Calgary Press.

Caron, Jacqueline. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils de support*. Montréal : Chenelière.

Demers, Stéphanie; Lefrançois David et Éthier, Marc-André. (2009). *Que signifie « penser historiquement » chez des élèves du primaire? Vivre le primaire*, 22 (4), 24 – 25.

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*. Winnipeg : Éducation et Jeunesse Manitoba.

Éducation et Jeunesse Manitoba. (2003). *Sciences humaines Maternelle à 8 Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage*. Winnipeg : Éducation et Jeunesse Manitoba.

*Encyclopédie de la Saskatchewan*. Site consulté le 4 mars 2009 : <http://esask.uregina.ca/home.html>

---

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2007). *S'investir dans nos communautés ... en citoyennes et citoyens du monde : Une démarche citoyenne axée sur les valeurs écologiques, démocratiques, pacifiques et solidaires*. Ottawa, Ontario : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2006). *Sciences humaines M à 7: Ensemble des ressources intégrées*. Victoria : Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Sciences humaines, programme d'immersion, 3<sup>e</sup> année.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1996). *Sciences humaines : Programme d'études Niveau élémentaire*. Regina : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. 128 -143.

Morissette, Rosée et Voynaud, Micheline. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière Éducation.

Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année). (2002). *Cadre commun des résultats d'apprentissage Sciences humaines de la maternelle à la 9<sup>e</sup> année*.

Saul, John. (2008). *Mon pays métis : Quelques vérités sur le Canada*. Montréal : Boréal.

Seixas, Peter. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. UBC: Centre for the study of Historical Consciousness.

Seixas, Peter et Peck, Carla. (2004). Teaching Historical Thinking. In A.Sears et I.Wright (dir.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press. 109–111.

## **Discipline du bien-être**

Agence de la santé publique du Canada. (2012). Des cadres sains pour les jeunes du Canada. Consulté le 22 octobre 2012 au <http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/dca-dea/publications/yjc/index-fra.php>

Agence de la santé publique du Canada. (2011). L'identité sexuelle à l'école.

Alberta Education. (2006). *Nos mots nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Edmonton : Alberta Education.

Alberta Education. (2005). *Pleins feux sur l'enquête : Guide de mise en œuvre de l'apprentissage fondé sur l'enquête*.

Association canadienne pour l'approche globale de santé en milieu scolaire, (2006). Protocol d'accord canadien, consulté le 14 dec. 2012 au [https://www.ctf-fce.ca/private/Library/docs/Publications/Old-health\\_learning/fr/issue1/Issue1\\_Article2\\_FR.pdf](https://www.ctf-fce.ca/private/Library/docs/Publications/Old-health_learning/fr/issue1/Issue1_Article2_FR.pdf)

Association for Supervision and Curriculum Development. (2008). ASCD positions. Consulté le 6 février 2008, au [http://ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.aac5c799eb8ab12eдеб3ffdb62108a0c/#whole\\_child](http://ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.aac5c799eb8ab12eдеб3ffdb62108a0c/#whole_child)

Baron, J. & Brown, R.V. (1991). Toward improved instruction in teaching decision making to adolescents: A conceptual framework and pilot program. Dans J. Baron & R.V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (pp. 95-122). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Campbell, V.N. & Laskey, K.B. (1991). Institutional strategy for teaching decision making in schools. Dans J. Baron & R.V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (pp. 297-308). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

---

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). La littératie en santé au Canada: Une question de bien-être. Consulté le 18 octobre 2012, consulté le 18 mars 2008 au <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20080220HealthLiteracy-2.html>

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). Article démontre que la lecture quotidienne contribue à la santé, Consulté le 18 octobre 2012 au <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20070919ReleaseHealthLiteracy.htm>

Elias, M.J., Branden-Muller, L.R., & Sayette, M.A. (1991). Teaching the foundations of social decision making and problem solving in the elementary school. In J. Baron & R.V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (161-185). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Galileo Educational Network. (2008). What is inquiry? Consulté le 15, 2008, au <http://www.galileo.org/inquiry-what.html>

Graumlich, G. & Baron, J. (1991). Teaching decision making in the city: Two experiences. Dans J. Baron & R. V. Braun (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (147-160). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Institut canadien d'information sur la santé. (2005). Améliorer la santé des jeunes Canadiens, consulté le 20 août 2012 au [https://secure.cihi.ca/free\\_products/IHYC05\\_webRepFR.pdf](https://secure.cihi.ca/free_products/IHYC05_webRepFR.pdf)

Kuhlthau, C. C. & Todd, R. J. (2008). *Guided inquiry: A framework for learning through school libraries in 21st century schools*. Newark, NJ: Rutgers University.

Mills, H. & Donnelly, A. (2001). *From the ground up: creating a culture of inquiry*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Ltd.

Ministère de la Justice. (1982). Loi constitutionnelle de 1982 – Charte Canadienne des droits et libertés, consulté le 18 octobre 2012 au <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html>

National Children's Alliance. (2004). Why Canada needs a national youth policy agenda. Retrieved May 7, 2008, from [www.nationalchildrensalliance.com/nca/pubs/2004/youthpolicyaper.htm](http://www.nationalchildrensalliance.com/nca/pubs/2004/youthpolicyaper.htm)

Organisation mondiale de la santé. (2009). School health and youth promotion (disponible en anglais seulement). Consulté le 26 février 2009 au [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/en/](http://www.who.int/school_youth_health/en/)

Saskatchewan Learning. (2007). Core Curriculum: Principles, Time Allocations, and Credit Policy. Regina, SK: Government of Saskatchewan.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*, 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

---

## 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