

2015  
Immersion française

# Deuxième année

Immersion française : Deuxième 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 : Deuxième 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. ....	87
Les habiletés locomotrices et non locomotrices et les habiletés de manipulation. ....	93
Aperçu des trois niveaux scolaires .....	96
Lexique. ....	106
Bibliographie .....	117
Formulaire de rétroaction .....	127

---

## 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) :

Barbara Alberton  
École St-Gérard  
Division scolaire catholique de Saskatoon

Gisèle Chomos  
École White City School  
Division scolaire Prairie Valley

Tina Anderson  
Dana Sanders  
Annick Leblanc  
École St-Thomas  
Division scolaire catholique de Lloydminster

Lisa Ellis  
École Henry Kelsey  
Division scolaire de Saskatoon

Wybo Ottenbreit-Born  
École Elsie-Mironuck School  
Division scolaire de Regina

Dominique Lepage  
École St. Mary's School  
Division scolaire catholique de Regina

Matthew Grupp  
École Lakeview Elementary School  
Division scolaire Northwest

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

Lorianne Brown  
Kendra Martin-Chubb  
École française de Saskatoon  
Division scolaire catholique de Saskatoon

Rita Kappel  
Brienne Radchenko  
École Monseigneur Blaise Morand  
Division scolaire catholique Light of Christ

Tenille Tinker  
École Holy Cross School  
Division scolaire catholique de Prince Albert

Kara Cantin  
Cécile Thomas  
École Vickers School  
Division scolaire Saskatchewan Rivers

Kaitlyne Grenke  
École Sacre Cœur School  
Division scolaire catholique Holy Family

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 2<sup>e</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 – Deuxième année

### Introduction

Le programme d'études pour la 2<sup>e</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).

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



### L'apprentissage tout au long de sa vie

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

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

---

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

L'élève perçoit positivement son identité personnelle. Il 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

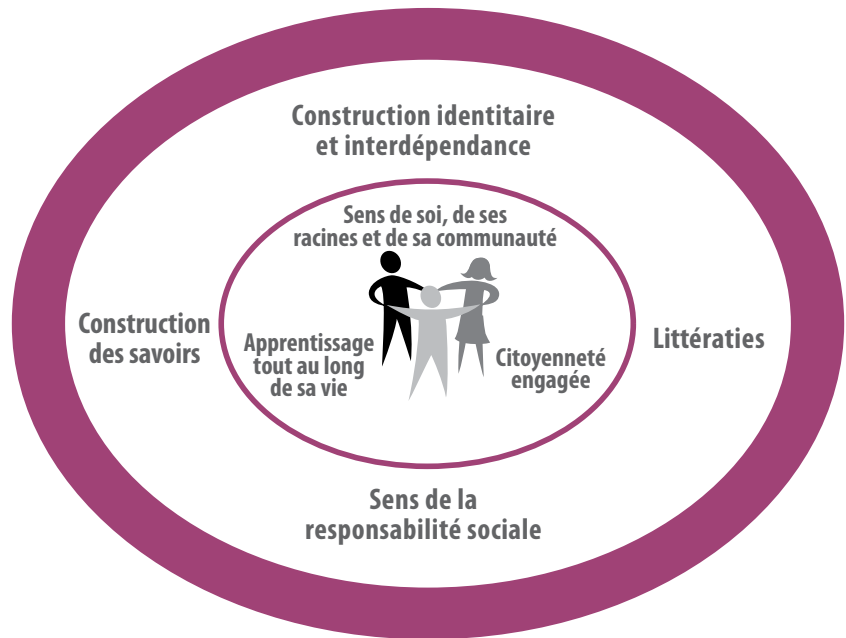
L'élève qui développe une citoyenneté engagée établit des liens avec sa communauté et s'informe de ce qui se passe dans son environnement naturel et construit. Il ou elle reconnaît ses droits et ses responsabilités. Il ou elle accorde aussi une importance à l'action individuelle et collective en lien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

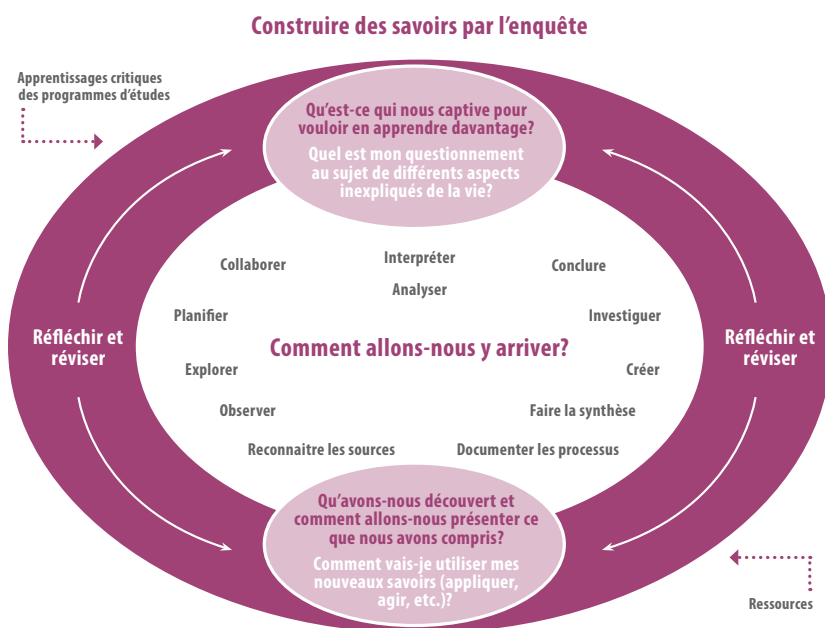


## Apprentissage par enquête

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

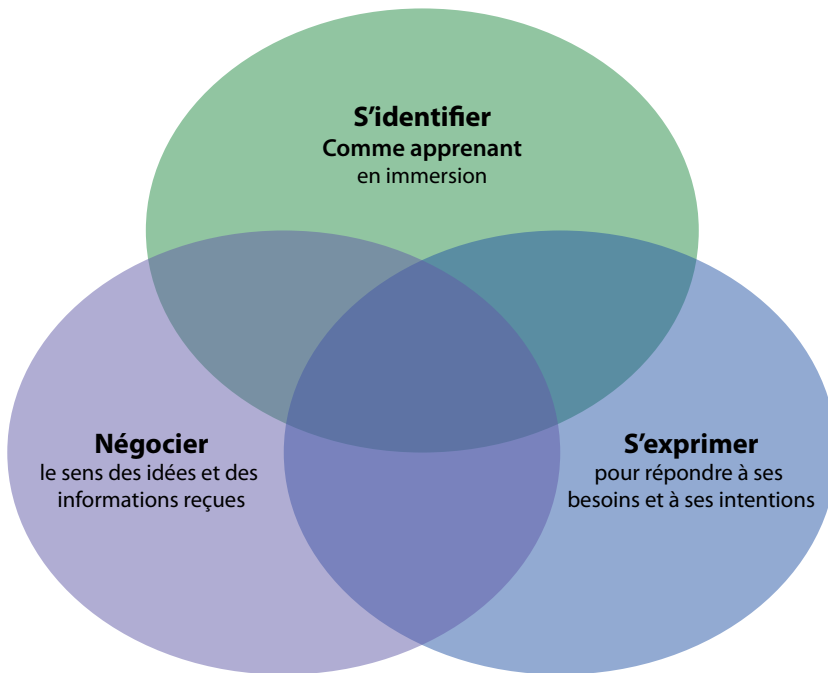
L'enquête est un processus d'exploration et d'investigation qui structure l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Ce modèle d'enquête a différentes phases non linéaires telles que *planifier, recueillir, traiter, créer, partager* et *évaluer*, avec des points de départ et d'arrivée variables.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

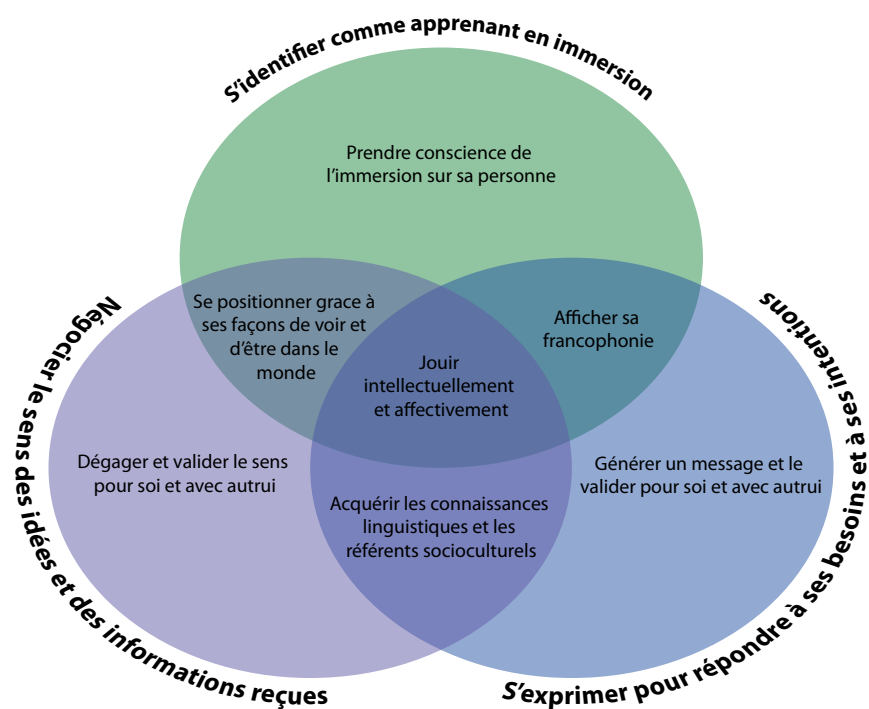
## Les composantes des compétences<sup>2</sup>

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 culturels;
- 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

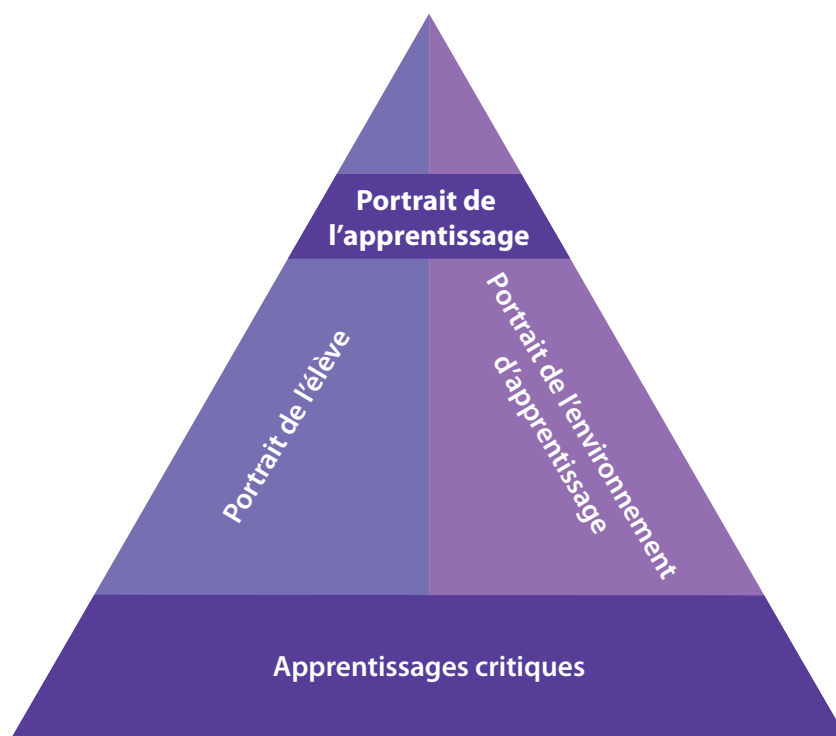
L'élève atteint un niveau de jouissance intellectuelle et affective lorsque la langue et ses connaissances socioculturelles deviennent pour lui source de plaisir et de motivation intrinsèque. L'élève se retrouve alors dans un état d'enjouement. « L'état de flow [d'enjouement] est un état optimal de motivation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

« 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)

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

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



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

Les stades de développement partagent les caractéristiques suivantes :

- Ils s'étalent sur une période de deux à trois ans chacun, permettant ainsi un apprentissage en profondeur par le réinvestissement et le transfert des apprentissages dans une multitude de contextes.

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

---

Les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis à chaque stade sont cumulatifs et réinvestis d'un stade à l'autre.

- 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'auto-réflexion et d'auto-évaluation 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 *Apprenti*.

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 APPRENTI Programme d'études – immersion : 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année

#### Portrait de l'élève

L'élève apprenti communique avec autrui, de courts messages qui répondent à des besoins signifiants dans des contextes personnels ou scolaires. Il participe à de courtes discussions ou à l'exploration de sujets à l'étude. Il interagit en racontant, expliquant ou décrivant, en quelques idées ou phrases successives, des événements familiaux, des expériences personnelles, sa communauté ou ses apprentissages.

Ses idées sont exprimées au moyen d'un vocabulaire suffisant pour répondre aux besoins de sa réalité personnelle ou aux exigences des tâches scolaires. Dans ses messages, à l'oral ou à l'écrit, il utilise des phrases surtout de type déclaratif, avec ou sans subordonnées, et à l'occasion, intègre les autres types de phrases. Motivé par le désir de se faire comprendre, il prend des risques de formulation pour exprimer sa pensée, s'appuyant sur ses connaissances linguistiques de sa langue première.

À l'écrit, l'élève commence à structurer de courts messages à l'aide d'outils de base tels que des **organiseurs graphiques**. Ses messages écrits respectent les principales caractéristiques des séquences textuelles rencontrées dans divers textes. Il orthographe les mots, les numéros, les nombres et les chiffres de son vocabulaire quotidien en s'appuyant sur ses connaissances phonémiques, grapho-phonétique et linguistiques et consulte des ressources dans son environnement immédiat. Il calligraphie lisiblement ses messages en écriture script ou cursive et utilise parfois un logiciel de traitement de texte.

L'élève apprenti se montre de plus en plus conscient des besoins de ses interlocuteurs et de son public cible; il tente de produire un message qui intéresse ou plaît à autrui.

L'élève dégage les informations et les idées explicites contenues dans une variété de courts messages et d'expressions artistiques qui répondent à diverses intentions de communication. Il réagit aux messages vus, lus ou entendus en faisant des liens entre les informations et les idées présentées et ses expériences personnelles et ses connaissances antérieures. L'élève fait part de ses réactions en ayant recours au dessin, à la parole, au non-verbal et à l'écrit.

L'élève suit ou suggère des consignes et des procédures multiples, reliées aux routines, aux responsabilités et aux tâches scolaires.

Lors de la lecture de textes courants et littéraires simples, illustrés et à structures prévisibles, l'élève apprenti a recours aux principales stratégies d'identification de mots et de compréhension vues en classe. Il vérifie et approfondit sa compréhension, y compris sa compréhension du nombre, en se questionnant, en questionnant et en discutant avec autrui.

L'élève apprenti est conscient des stratégies qu'il possède et participe activement à son apprentissage en appliquant, à ses tâches, des solutions qu'il a contribué à mettre en place tout en visant des relations saines.

L'élève apprenti commence à percevoir la langue française, tout comme sa langue première, en tant qu'outil pour véhiculer ses pensées, faire connaître ses besoins et pour comprendre son monde.

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

##### La dynamique du groupe

**Pour que l'environnement soit propice à l'apprentissage pour l'élève apprenti, cela nécessite:**

- un climat de classe qui favorise le travail en équipe, la collaboration et qui valorise la prise de risques;
- un encadrement et une modélisation de l'enseignant du fonctionnement du travail en groupes coopératifs ainsi que les interactions;
- un partage entre l'élève et l'enseignant pour l'élaboration des critères de production ;
- le réinvestissement en interaction du langage du quotidien et des autres disciplines 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;
- le développement de l'autonomie par de nombreuses pratiques soient guidées, en groupe ou indépendantes;
- l'enseignant en tant que guide dans les choix des ressources et des tâches de l'élève;
- l'enseignant comme modèle explicite des processus métacognitifs.

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

**Pour que l'identité de l'élève apprenti comme apprenant en immersion française se développe, cela nécessite :**

- un climat de classe et d'école qui valorise l'apprentissage du français et qui conscientise l'élève au fait que son identité évolue parce qu'il est en immersion;
- un climat de classe et d'école qui favorise la fierté de parler français et qui initie l'élève à une ouverture au monde francophone;
- le français utilisé pour exprimer ses sentiments, ses intérêts et ses besoins lors de multiples occasions et dans une variété de contextes;
- la langue comme véhicule de culture telle qu'on la retrouve dans les histoires, les comptines, les chansons, les contes)

##### L'accès équilibré à la langue

**Pour que l'élève apprenti s'approprie la langue française, cela nécessite :**

- une importance prioritaire accordée à la langue orale et une allocation de temps considérable pour la développer;
- l'apprentissage par enquête, les tâches et les créations qui répondent à une intention authentique de communication;
- des intervenants virtuels ou réels, modèles d'un français accessible (accent, débit), riche et varié (adjectifs, adverbes, marqueurs de relation) et naturel;
- la lecture à haute voix de textes qui racontent des histoires, qui décrivent des êtres ou des choses, qui utilisent le langage poétique et qui indiquent comment faire quelque chose ou comment agir et donne ainsi à l'élève accès à des contenus au dessus de ses capacités de lecture;
- des textes illustrés portant sur des sujets familiers qui favorisent le développement des stratégies d'identification de mots (correspondance graphème-phonème, syllabes, familles de mots, rimes) et des stratégies de négociation de sens (prédictions, illustrations, contextes, connaissances antérieures, vécu, relecture);
- des occasions authentiques qui lui permettent d'utiliser ses stratégies du processus d'expression (préciser son intention, identifier son public cible, sélectionner son contenu, planifier le format et faire un retour sur sa démarche);
- des textes et messages et des tâches qui favorisent une ouverture aux cultures francophones;
- l'exposition quotidienne à de messages courts, simples et variés d'origine francophone : contes, albums, premiers romans, courts poèmes, énumérations, comparaisons;
- des occasions quotidiennes pour faire des tentatives en lecture et en écriture à son niveau de développement;
- un encadrement solide pour toute tâche authentique;
- des occasions de parler de ses propres stratégies d'apprentissage.

---

## Le français en immersion : Deuxième 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 clôture);
- 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 2<sup>e</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>2<sup>e</sup> année – Contexte organisateur de l'année : <i>Moi et ma communauté</i></b> <b>Cibles langagières :</b> <b>Élargir la communication orale</b> <b>Explorer 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 et textes possibles</i>
<p><b>C'est quoi l'amitié?</b></p> <p>Quelle sorte d'ami est-ce que je veux être? Quelles sont de bonnes façons à rencontrer des amis? Y a-t-il des considérations sécuritaires quand on choisit un ami? Comment est-ce que je me sens quand je rencontre quelqu'un de nouveau? Comment est-ce que je peux apprendre des choses au sujet de mon ami? Quelles sont les caractéristiques d'un bon ami? Comment est-ce que j'accueille les enfants de mon âge dans mon quartier, à l'école? Est-ce que les mamans, les papas, les frères et sœurs peuvent être des amis?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Message</b>, lettre, télécopie, courriel</li> <li>• Horaire</li> <li>• Sondage</li> <li>• Tableau de publicité, affiches</li> <li>• Comparaison (diagramme de Venn)</li> <li>• Récit</li> <li>• Plan du quartier, dialogue avec commentaires</li> <li>• Livre de souvenirs (journal personnel, album de coupures)</li> <li>• Plan pour une construction quelconque</li> <li>• Fiche de résolution de problèmes</li> <li>• Fiche de présentation de quelqu'un</li> <li>• Chanson, poème, comptine</li> <li>• Interview et schématisation de récit</li> <li>• Narration, description</li> </ul>

<p><b>Comment reconnaître et décrire les monstres et les géants : existent-ils vraiment?</b></p> <p>Où se trouvent les géants et les monstres : du monde naturel et construit? Est-ce que les monstres sont jamais réels? Quelles sont des caractéristiques de leur habitat? De leur être? Pourquoi les géants et les monstres nous intéressent-ils tellement? Quels sont les géants de la mer? Comment les récits véridiques ou imaginaires sont-ils organisés? Quelles sont les caractéristiques d'une bonne histoire de monstres ou de géants? Comment déterminer si un être est de proportions gigantesques?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graphique</li> <li>• <b>Texte</b> informatif (de description)</li> <li>• Tableau de classification</li> <li>• Résumé</li> <li>• Règles de vie</li> <li>• Schéma d'organisation d'informations</li> <li>• <b>Texte</b> d'imagination (schéma descriptif – invention d'un géant)</li> <li>• Conte de fées (Jacques et le haricot géant)</li> <li>• Page couverture</li> <li>• Récit (schéma de récit)</li> <li>• Narration</li> <li>• Compte rendu (d'un <b>texte</b> informatif – explicatif)</li> <li>• Guide touristique (carte)</li> </ul>
<p><b>Quels sont les mystères du temps?</b></p> <p>D'où vient le vent? D'où vient le temps (tempête, orage, pluie)? Quel rôle le soleil joue-t-il? Qu'est-ce que je dois considérer pour faire une comparaison entre le soleil, le vent et l'eau? Comment est le temps nous aide, nous fait peur, détruit les choses ou fait pousser certaines plantes? Pourquoi avoir assez d'eau est important pour les êtres humains, les plantes et les animaux? Comment et pourquoi l'eau change-t-elle de qualité? Quel est notre rôle dans la <b>conservation</b> de l'eau? Quel est le rôle de la technologie dans la <b>conservation</b> de l'eau et dans la protection des personnes lors du passage, par exemple, d'un ouragan? De quelles considérations de sécurité avons-nous besoin selon le temps qu'il fait? Comment est-ce que le vent et le soleil sont-ils représentés dans les légendes? Comment puis-je développer mon corps pour une participation saine lors des situations imprévues et lors des activités physiques selon le temps qu'il fait?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Texte</b> informatif (de description, d'énumération)</li> <li>• Chanson, poème, comptine</li> <li>• Tableau SVA</li> <li>• Saynète</li> <li>• Fiche d'opinions (préférences) et de sentiments</li> <li>• Légende</li> <li>• Schéma de récits</li> <li>• Publicité</li> <li>• Formulaire</li> <li>• Agenda</li> <li>• Tableau (pour et contre)</li> <li>• Débat</li> <li>• Compte rendu (d'un <b>texte</b> informatif – explicatif)</li> <li>• Narration</li> <li>• Représentation physique</li> <li>• Expérience scientifique</li> </ul>

<p><b>Qu'est-ce que nous mangeons pour être en bonne santé et pour refléter nos racines culturelles?</b></p> <p>Comment la nourriture aide-t-elle à bâtir et à célébrer les communautés (célébrations, réceptions, mariages, corvée de construction de grange)? Comment créer un repas équilibré? Comment la bonne nourriture nous aide-t-elle à participer pleinement et avec énergie aux activités physiques? Qu'est-ce qui se passe dans notre corps si nous ne mangeons pas sainement? Si la nourriture (animal ou plante) pouvait parler (par exemple, une dinde pour l'Action de grâce), qu'est-ce qu'elle nous dirait? Quand je fais la cuisine, comment est-ce que j'assure le succès de ce que je prépare? Qu'est-ce qui se passe si on ne suit pas la recette? Quelle est l'origine de la « cuisine culturelle »? Quels sont les mets culturels que j'aime? Pourquoi? Quelles sont et d'où viennent les pensées symboliques de la nourriture des Premières Nations et des Métis? C'est quoi une plante indigène?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recette</li> <li>• Narration – perspectives d'un animal</li> <li>• Menu d'un dîner équilibré</li> <li>• <b>Texte</b> informatif (de description, d'énumération)</li> <li>• Tableau de comparaison</li> <li>• Liste</li> <li>• Schéma visuel et conceptuel</li> <li>• Représentation physique ou avec appui visuel</li> </ul>
<p><b>Pourquoi est-ce que les gens envoient des messages? Quelles sortes? Quelles sortes de messages est-ce que les gens envoient?</b></p> <p>Comment est-ce qu'on communique avec les membres de la famille, les amis, les enseignants, les autres gens à l'école selon les situations différentes? Comment les <b>messages</b> sont-ils envoyés, créés et reçus? Qu'est-ce qu'on fait avec les <b>messages</b> une fois qu'on les a lus?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lettre, télécopie, courriel</li> <li>• Invitation</li> <li>• <b>Message</b> (format d'une lettre personnelle, d'une lettre de remerciement)</li> <li>• Carte postale</li> <li>• Appel téléphonique</li> <li>• Chanson, poème, comptine</li> </ul>

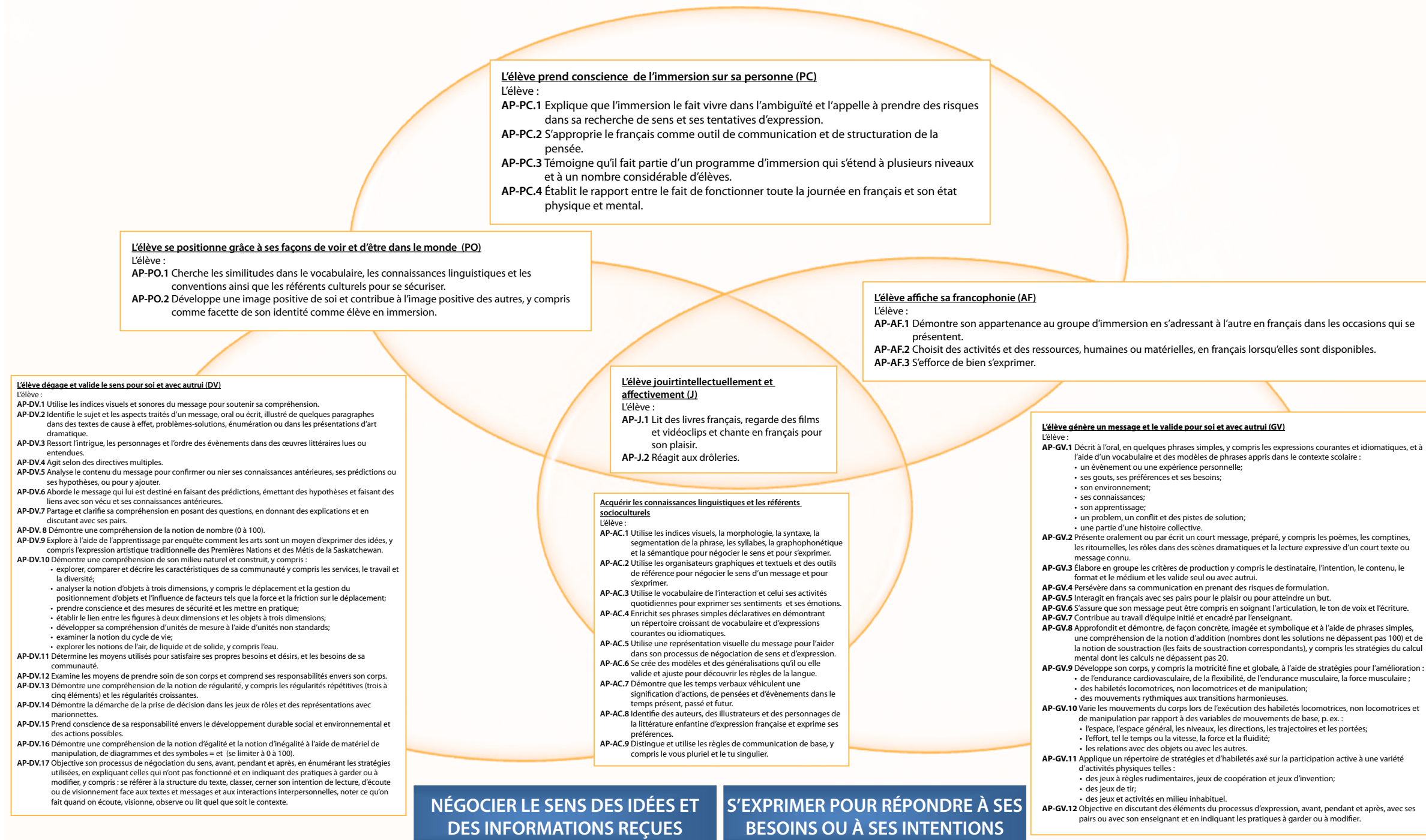
<p><b>Avons-nous besoin des animaux de compagnie?</b>  À quoi servent les animaux de compagnie? Comment enrichissent-ils notre vie? Comment pouvons-nous être des propriétaires d'animaux responsables? Est-ce que tous les animaux de compagnie ont besoin des mêmes soins? Comment choisir un animal qui nous convient? Comment des animaux de compagnie nous aident-ils à être actifs physiquement? C'est quoi un animal ou un être sacré? Est-ce que les animaux de compagnie peuvent être aussi un être sacré? Quels sont les animaux ou les êtres sacrés des Premières Nations et des Métis (le bison, le cerf, le coyote, le cheval, le loup, le chien) et pourquoi le sont-ils?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Démarche de prise de décision</li> <li>• Devinette</li> <li>• Schéma d'organisation d'informations</li> <li>• Légende autochtone</li> <li>• <b>Texte</b> de comparaison</li> <li>• Vire-langue</li> <li>• Fiche de visite</li> <li>• Sondage</li> <li>• <b>Texte</b> informatif (de description, de comparaison, d'énumération)</li> <li>• Chanson, poème, comptine</li> <li>• Témoignages</li> <li>• Expressions idiomatiques</li> </ul>
<p><b>Qu'est-ce que vous aimez dans les différentes sortes de textes que vous lisez, écoutez ou que vous racontez et chantez?</b>  Pourquoi certains textes sont-ils chantés et d'autres, racontés? Qu'est-ce qu'on peut apprendre des fables et légendes? Quelle est la différence entre une fable et une légende?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chanson, poème, comptine</li> <li>• Conte de fées</li> <li>• Fables</li> <li>• Légendes</li> </ul>
<p><b>Quelles sont les fêtes et célébrations importantes? Qu'est-ce qu'on fait pour célébrer?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Francophone</b> Épluchette de blé d'inde (septembre), La Toussaint (1<sup>er</sup> novembre), La chasse au bison (mai)</li> <li>• <b>Autochtone</b> Cérémonies d'action de grâces des Premières Nations et Métis, Cérémonies de dénomination des Premières Nations et Métis</li> <li>• <b>Autre</b> Action de grâces (l'acte de remercier), Pâques)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Récit</li> <li>• <b>Texte</b> descriptif (de description, de comparaison, de cause à effet)</li> <li>• Représentation</li> <li>• Dramatisation</li> </ul>

# Diagramme de Venn : Compétences, composantes et apprentissages critiques

Janvier 2014

S'IDENTIFIER COMME APPRENANT EN IMMERSION FRANÇAISE

APPRENTI (2-3) – 2<sup>e</sup> année





---

## Composantes, apprentissages critiques et indicateurs de progression

### Légende

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

AP-PC.2(a)

AP	Stade – Apprenti
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 et ma communauté*

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

#### Apprentissages critiques obligatoires

L'élève :

**AP-PC.1** 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.

#### Indicateurs de progression

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

L'élève :

- AP-PC.1(a) Discute du lien de « cause à effet » entre les pensées, les sentiments et les actions, p. ex. « Si je me crois capable, j'aurai plus de confiance en moi et j'essayerai peut-être quelque chose de nouveau; Si je me crois incapable, je me sentirai triste ou frustré(e) et je n'aurai peut-être pas envie de participer en classe. »
- AP-PC.1(b) Explique comment il ou elle a réussi à surmonter les difficultés de négociation de sens et d'expression rencontrées.
- AP-PC.1(c) Exprime ce qu'il ou elle a compris et ce qu'il ou elle n'a pas compris.
- AP-PC.1(d) Parle devant un auditoire.

---

**Composante : Prendre conscience de l'immersion sur sa personne (suite)**

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

**AP-PC.2** S'approprié le français comme outil de communication et de structuration de la pensée.

*L'élève :*

- AP-PC.2(a) Explique ce qui se passe dans sa tête quand il ou elle lit ou quand il ou elle résout un problème d'expression, de lecture ou de mathématiques.
- AP-PC.2(b) Emploie les termes précis pour exprimer ses besoins sur le plan de l'organisation de son environnement physique, de l'organisation de son travail ou de la résolution d'un conflit avec ses pairs.
- AP-PC.2(c) Observe et explique les caractéristiques des **messages** à caractère informatif et les œuvres littéraires et ludiques, et explique comment il ou elle s'en sert pour bien comprendre.
- AP-PC.2(d) Détermine, avec l'aide de l'enseignant ou l'enseignante, l'intention de lecture.
- AP-PC.2(e) Explique à l'oral et démontre physiquement comment une force peut accélérer, ralentir, empêcher ou arrêter le mouvement d'un objet ou d'une personne, ou peut changer la direction de ce mouvement.
- AP-PC.2(f) Analyse des ensembles de figures à deux dimensions et des ensembles d'objets à trois dimensions préalablement triés et explique la règle qui a été ou qui aurait dû être utilisée pour faire le tri.
- AP-PC.2(g) Compare les mesures d'au moins trois objets et les place par ordre croissant ou décroissant, puis explique la démarche pour les ordonner.
- AP-PC.2(h) Analyse et pratique divers moyens de résoudre un conflit qui pourraient survenir dans sa vie.

*L'élève :*

**AP-PC.3** Témoigne qu'il ou elle fait partie d'un programme d'immersion qui s'étend à plusieurs niveaux et à un nombre considérable d'élèves.

*L'élève :*

- AP-PC.3(a) Énumère les communautés de son appartenance, p. ex. école, programme d'immersion, village, réserve, ville, équipe sportive, ensemble musical.
- AP-PC.3(b) Fait le lien entre ses communautés d'appartenance et le **nombre** d'élèves dans la « communauté immersive » à son école.
- AP-PC.3(c) Invite, avec ses camarades de classe, les élèves d'une école secondaire offrant le programme d'immersion à venir leur lire une histoire ou passer la journée avec eux.

**Composante : Prendre conscience de l'immersion sur sa personne (suite)**

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**AP-PC.4** Établit le rapport entre le fait de fonctionner toute la journée en français et son état physique et mental.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-PC.4(a) Propose des actions en guise de préparation pour l'apprentissage en français pendant toute la journée et exécute les actions proposées, par exemple changer souvent de tâches, se mettre debout de temps en temps et s'étirer, manger de la nourriture saine.
- AP-PC.4(b) Discute de ses sentiments quand il ou elle a de grands flashes de compréhension et d'expression ou quand il ou elle réussit à utiliser le français dans des contextes variés.

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

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**AP-DV.1** Utilise les indices visuels et sonores du **message** pour soutenir sa compréhension.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-DV.1(a) Explique que les illustrations, le titre et le sujet donnent un sens au contenu.
- AP-DV.1(b) Lit une date à partir d'un calendrier.
- AP-DV.1(c) Examine un ensemble de graphiques concrets en vue de déterminer et de décrire à l'oral les **attributs** communs.
- AP-DV.1(d) Explique comment l'expression sonore ou visuelle de l'enseignant ou l'enseignante peut augmenter la compréhension lors de la lecture à haute voix.

---

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

**AP-DV.2** Identifie le sujet et les aspects traités d'un **message**, oral ou écrit, illustré de quelques paragraphes dans des **textes** de cause à effet, problèmes-solutions, énumération ou dans les présentations d'art dramatique.

*L'élève :*

- AP-DV.2(a) Identifie à l'oral le sujet et énumère les divers aspects traités (p. ex. étapes d'un projet de sciences humaines, principaux moments d'un évènement).
- AP-DV.2(b) Identifie et décrit à l'oral le (les) problèmes et la (les) solutions en une variété de contextes, p. ex. d'un problème mathématique, du personnage principal dans un film.
- AP-DV.2(c) Identifie les faits saillants d'un problème communiqué à l'oral.
- AP-DV.2(d) Résume oralement les grandes lignes des **messages**, y compris des chansons et comptines.
- AP-DV.2(e) Fait une illustration du sujet principal d'une chanson et explique un dessin en phrases simples.
- AP-DV.2(f) Note les aspects traités dans un organisateur graphique fourni par l'enseignant ou l'enseignante.

*L'élève :*

**AP-DV.3** Ressort l'intrigue, les personnages et l'ordre des évènements dans des œuvres littéraires lues ou entendues.

*L'élève :*

- AP-DV.3(a) Identifie la structure narrative : début, milieu, fin.
- AP-DV.3(b) Reconnaît et relève les composantes de la structure narrative : les lieux, les personnages, les difficultés rencontrées, les moyens pris pour résoudre un problème et la fin de l'histoire - qui? quoi? où? comment?
- AP-DV.3(c) Résume à l'oral l'action principale qui se dégage de l'histoire.
- AP-DV.3(d) Relève des aspects traitant de la caractérisation : apparence, motifs pour les actions et décisions et traits de personnalité.
- AP-DV.3(e) Résume à l'oral et à l'écrit l'action principale en ajoutant des détails qu'il ou elle juge importants.
- AP-DV.3(f) Raconte de nouveau l'histoire.
- AP-DV.3(g) Raconte, dramatise, présente oralement ou dessine les évènements principaux de l'histoire, y compris le problème et la solution.
- AP-DV.3(h) Représente l'action d'une histoire par le dessin ou l'art dramatique.

---

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

**AP-DV.4** Agit selon des directives multiples.

*L'élève :*

AP-DV.4(a) Exécute la tâche proposée dans un **message** tel qu'une tâche d'apprentissage en mathématiques, une recette, une expérience de sciences, une activité d'art, une activité physique.

AP-DV.4(b) Suit des étapes, procédures ou démarches à suivre : premièrement, deuxièmement...

AP-DV.4(c) Suit les indications verbales données par autrui, p. ex. « glisse à droite, saute à gauche, cours en formant un grand carré, vas-y progressivement, lance le ballon de côté, écarte moins les pieds, ouvre les bras vers le ciel, allonge ta foulée. »

*L'élève :*

**AP-DV.5** Analyse le contenu du **message** pour confirmer ou nier ses connaissances antérieures, ses prédictions ou ses hypothèses, ou pour y ajouter.

*L'élève :*

AP-DV.5(a) Trouve une information précise sur un sujet dans un **message**.

AP-DV.5(b) Détermine les sources d'inspiration pour diverses œuvres d'art dans sa communauté.

AP-DV.5(c) Cerne en quoi consiste une publicité visant des élèves en 2<sup>e</sup> année, p. ex. l'élève voudrait-il ou elle acheter un jouet annoncé dans une circulaire, sur une grande affiche dans la communauté, à la télévision ou en ligne?

AP-DV.5(d) Détermine l'atmosphère créée par le ton de l'interlocuteur ou du narrateur ou par le **rythme** d'une comptine ou d'une chanson.

---

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

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**AP-DV.6** Aborde le **message** qui lui est destiné en faisant des prédictions, émettant des hypothèses et faisant des liens avec son vécu et ses connaissances antérieures.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

AP-DV.6(a) Se rappelle et énonce ce qu'il ou elle connaît sur le sujet.

AP-DV.6(b) Articule le contexte dans lequel le **message** s'inscrit, p. ex. une excursion, une tâche en numératie qu'il ou elle va faire.

AP-DV.6(c) Décrit ce qu'il ou elle voit, p. ex. sur une photo, dans une image, dans un graphique avant une tâche d'écoute.

AP-DV.6(d) Se sert des illustrations, du titre, de la pochette, de l'annonce du sujet ou du contexte d'écoute.

AP-DV.6(e) Détermine le sujet de la présentation.

AP-DV.6(f) Utilise ses connaissances sur le sujet pour pouvoir deviner le sens d'un mot inconnu.

AP-DV.6(g) Se rappelle ses expériences d'écoute, de visionnement ou de lecture antérieures.

AP-DV.6(h) Anticipe le contenu à partir des illustrations et du titre.

AP-DV.6(i) Fait appel à ses connaissances du sujet pour anticiper les mots clés et le contenu.

AP-DV.6(j) Formule une hypothèse lors de sa démarche scientifique.

---

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

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**AP-DV.7** Partage et clarifie sa compréhension en posant des questions, en donnant des explications et en discutant avec ses pairs.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-DV.7(a) Explique et partage sa réaction face à une histoire à l'oral ou à l'écrit, p. ex. dans un journal, lors d'une discussion de groupe, raconté par un conteur ou conteuse autochtone, par multimédia.
- AP-DV.7(b) Relève le ou les passages, éléments ou points qui suscitent cette réaction.
- AP-DV.7(c) Reconnaît et exprime quand le **message** entendu n'a pas de sens pour lui ou pour elle.
- AP-DV.7(d) Cerne l'élément qui pose un problème de compréhension, p. ex. un mot, le son, la vitesse.
- AP-DV.7(e) Formule et pose une question qui lui permettra de rétablir la communication.
- AP-DV.7(f) Répond à une question en se référant au **message**, y compris des situations d'apprentissage et des questions en mathématiques.
- AP-DV.7(g) Pose des questions en se basant sur des données recueillies, et y répond.
- AP-DV.7(h) Répond à des questions reliées à des données recueillies, à des graphiques concrets ou à des pictogrammes.
- AP-DV.7(i) Formule des questions qui permettront d'éclaircir les points qui posent problème si un défi de compréhension persiste.
- AP-DV.7(j) Demande une explication, une reformulation.
- AP-DV.7(k) Explore et verbalise l'exécution des mouvements du corps et les effets de pousser et de tirer des objets, en posant des questions.
- AP-DV.7(l) Se questionne sur les phénomènes naturels de son environnement.



---

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

**AP-DV.8** Démontre une compréhension de la notion de **nombre** (0 à 100).

*L'élève :*

AP-DV.8(a) Compte à l'oral les éléments d'un ensemble.

AP-DV.8(b) Examine des **suites** numériques pour identifier et corriger des erreurs s'il y a lieu ou insère les nombres qui manquent, et explique son raisonnement.

AP-DV.8(c) Explique sa stratégie pour estimer une quantité d'objets commerciaux et d'objets qui se trouvent dans son environnement, y compris des objets naturels à l'école :

- en comparant à un **réfèrent** (à une quantité connue);
- en déterminant le **nombre** de groupes de 10 que comporte un ensemble;
- en utilisant le **nombre** 10 comme réfèrent.

AP-DV.8(d) Représente un **nombre** à l'aide de matériel de manipulation et de façon imagée, et explique son raisonnement.

AP-DV.8(e) Représente un **nombre** à l'aide d'expressions et explique son raisonnement.

AP-DV.8(f) Examine des ensembles d'objets commerciaux ou naturels qui se trouvent à l'école, chez soi ou dans sa communauté et en fait le tri selon que leurs **nombres** sont pairs ou impairs et explique son raisonnement, y compris les **suites**, les grilles de 100, les calendriers et les droites partielles.

AP-DV.8(g) Compare et ordonne des **nombres** jusqu'à 100 pour résoudre des problèmes à l'aide :

- de grilles;
- de droites numériques;
- de la valeur de position;
- des **nombres** ordinaux.

AP-DV.8(h) Examine des **suites** numériques ordonnées et des grilles de 100 pour identifier et corriger des erreurs s'il y a lieu ou pour insérer des **nombres** manquants, et explique son raisonnement.

AP-DV.8(i) Explique à l'aide d'objets proportionnels, de dessins ou de symboles la signification de la notion de valeur de position (numéraux jusqu'à 100).

à suivre ...

---

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

AP-DV.8(j) Explique :

- pourquoi la valeur d'un **chiffre** à l'intérieur d'un **numéral** dépend de sa position;
- la signification de 0 dans un **nombre** à deux **chiffres**.

AP-DV.8(k) Représente de façon concrète ou imagée et décrit à l'oral un **numéral** de deux **chiffres** d'au moins deux façons, p. ex. 24 peut se lire comme 2 dizaines et 4 unités, vingt et quatre, deux groupes de dix et quatre de reste, et vingt-quatre unités.

*L'élève :*

**AP-DV.9** 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.

*L'élève :*

AP-DV.9(a) Utilise son imagination et démontre son respect pour les contributions et les idées des autres à l'expression dramatique, à l'aide de jeux de rôle et de sa compréhension du contexte.

AP-DV.9(b) Décrit, avec de l'aide, comment les personnages, les rôles, les objets, la musique, les créations visuelles et les phrases de danse locomotrice et non locomotrice peuvent représenter des idées non verbales.

AP-DV.9(c) S'interroge sur une question ou un sujet qui présente de l'intérêt pour lui ou elle-même ou pour le groupe pour l'expression artistique contextuelle, p. ex. les questions et la recherche sur la façon dont les animaux changent en hiver pourraient inspirer une expression dramatique sur une communauté animale qui se prépare pour un hiver rigoureux.

AP-DV.9(d) Pose des questions liées aux stimulus tels que des observations personnelles, des histoires, des poèmes, de la musique ou des objets qui peuvent servir comme point de départ pour des mouvements de danse, p. ex. Une feuille emportée par le vent. « Comment est-ce que je peux bouger comme la feuille? – Je peux sauter, tourner et descendre sur la terre comme la feuille. »

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 :*

- AP-DV.9(e) Trouve des réponses à des questions d'enquête sur les diverses façons dont les phrases de danse qui comprennent des mouvements locomoteurs et non locomoteurs peuvent être créées, p. ex. « De combien de façons est-ce que je peux marcher, glisser, tourner vite, longtemps, avec pauses, silencieusement, bruyamment? »
- AP-DV.9(f) Expérimente avec une variété d'objets trouvés et les instruments choisis, harmoniques (pianos, violons) et non harmoniques (cymbales) à la fois afin de créer ses propres compositions musicales. « Comment est-ce que je peux combiner les sons tels que fort et faible, rapide et lent, haut et bas, **l'ostinati**, pour faire une composition musicale? »
- AP-DV.9(g) Chante et crée des chansons et des « chants » qui démontrent le contrôle du **rythme** et la dynamique en utilisant des idées provenant de sa communauté, p. ex. des chansons sur les fermes, les villes ou l'environnement.
- AP-DV.9(h) Décrit à l'oral comment obtenir les couleurs secondaires.
- AP-DV.9(i) Identifie les traits saillants de l'expression artistique traditionnelle et actuelle de sa communauté, p. ex. danse, musique, théâtre communautaire, œuvres d'art visuel, l'architecture.
- AP-DV.9(j) Identifie et décrit à l'oral les caractéristiques de diverses danses, p. ex. la danse métisse (la gigue), la danse ukrainienne ou la danse écossaise.
- AP-DV.9(k) Découvre et partage les caractéristiques de la musique de violon des Métis.
- AP-DV.9(l) Compare et décrit les différences entre divers expressions artistiques Premières Nations et Métis, p. ex. les matériaux utilisés, les dessins.
- AP-DV.9(m) Identifie et décrit à l'oral les caractéristiques de divers genres de musique traditionnelle.

**Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

**AP-DV.10** Démontre une compréhension de son milieu naturel et construit, y compris :

- explorer, comparer et décrire les caractéristiques de sa communauté y compris les services, le travail et la diversité;
- 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;
- prendre conscience des mesures de sécurité et les mettre en pratique;
- établir le lien entre les figures à deux dimensions et les objets à trois dimensions;
- développer sa compréhension d'unités de mesure à l'aide d'unités non standards;
- examiner la notion du cycle de vie;
- explorer les notions d'air, de liquide et de solide, y compris l'eau.

**Indicateurs de progression**

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

L'élève :

**Explore, compare et décrit les caractéristiques de sa communauté, y compris les services, le travail et la diversité.**

AP-DV.10(a) Compare et décrit les caractéristiques des éléments dans sa classe, chez soi et dans sa communauté qui comprennent des :

- figures à deux dimensions sur les faces d'objets à trois dimensions, p. ex. triangles, carrés, rectangles, cercles;
- objets à trois dimensions, p. ex. prismes rectangulaires, cubes, sphères, cônes, cylindres et pyramides, ballons, bâtons, raquettes, drapeaux;
- textures, p. ex. rugueux, lisse, mou, bosselé;
- motifs, p. ex. rayé, pointillé;
- droites, p. ex. courbé, en zigzag, droite;
- façons et vitesses de se déplacer, p. ex. ramper, nager, marcher à quatre pattes;
- expressions artistiques, y compris celles des Premières Nations et des Métis.

AP-DV.10(b) Recueille et note des données à propos de soi et de sa communauté à l'aide de marques de pointage, de tableaux, de diagrammes et de listes, et présente sa ou ses conclusions en utilisant des graphiques concrets ou des pictogrammes (se limitant à la **correspondance biunivoque**).

AP-DV.10(c) Interprète des graphiques concrets et des pictogrammes pour répondre à des questions pertinentes à soi, à sa famille et à sa communauté (se limitant à la **correspondance biunivoque**).

AP-DV.10(d) Décrit la valeur et l'utilité des objets construits dans la communauté locale, p. ex. les ponts pour passer par-dessus une rivière, un chemin, les chemins de fer; les parcs pour jouer, pour se détendre ou pour fournir un espace vert.

AP-DV.10(e) Identifie des caractéristiques de sa communauté locale telles que services de santé, d'éducation et de justice, magasins, équipes sportives, groupes artistiques et culturels, projets de bien-être communautaire, réseau de transport et de communication, structures de jeu dans les parcs.

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 :*

AP-DV.10(f) Identifie et décrit les endroits où habitent certains animaux, p. ex. « Les chauves-souris habitent dans une caverne, une maison ou cabane de chauve souris. » « Mon chien habite dans ma maison. »

AP-DV.10(g) Observe avec respect et représente des animaux dans son environnement naturel et construit.

AP-DV.10(h) Décrit à l'oral les soins et traitement des animaux sauvages et des animaux familiers, y compris les carrières reliés aux soins des animaux.

**Analyse 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**

AP-DV.10(i) Examine un ensemble d'objets, naturels ou construits, à trois dimensions, en fait le tri en se basant sur un ou deux de leurs **attributs** et explique la règle de tri, y compris des objets dont les dimensions sont différentes ou des objets identiques dont les orientations sont différentes.

AP-DV.10(j) Décrit à l'oral la position d'un objet ou d'une personne par rapport à d'autres objets ou à d'autres personnes en utilisant des prépositions de lieu.

AP-DV.10(k) Généralise les descriptions pour les catégories d'objets à trois dimensions (les prismes rectangulaires, les cubes, les sphères, les cônes, les cylindres et les pyramides).

AP-DV.10(l) Examine la véracité d'énoncés tels que :

- « Une boîte de céréale est un rectangle. »
- « Tous les objets à trois dimensions peuvent seulement glisser (et ne peuvent pas rouler). »

AP-DV.10(m) Représente la position d'objets, de personnes et d'animaux à partir de perspectives différentes, à l'aide de dessins ou d'œuvres d'art et d'actions, p. ex. comment représenter qu'une personne est devant une bicyclette.

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 :*

- AP-DV.10(n) Compare à l'aide de **nombres** ordinaux (jusqu'à 10e), la position relative d'une personne, d'un animal ou d'un objet spécifique dans deux **suites** différentes, p. ex. « Aujourd'hui je suis la première personne dans la queue, hier j'étais la cinquième personne. »
- AP-DV.10(o) Examine le mouvement et le déplacement dans son milieu naturel et construit et pose des questions dessus, p. ex. « Comment les oiseaux volent-t-ils? », « Les feuilles tombent-elles? », « L'eau coule-t-elle? », « Le ballon roule-t-il? », « L'enfant gambade-t-il? »
- AP-DV.10(p) Détermine la position d'un objet par rapport à d'autres objets et à soi-même et représente la position d'objets selon différentes perspectives, p. ex. vus de dessus, de côté, de dessous.
- AP-DV.10(q) Se place et place un objet selon des directives données à l'oral, p. ex. « Fais trois pas à droite et cinq pas à gauche, place le ballon quatre pas en arrière de la chaise. »
- AP-DV.10(r) Fait de petites expériences et collecte les données pour tirer des conclusions sur les effets de la friction sur le mouvement d'objets sur de diverses surfaces, p. ex. un tapis, du papier abrasif, un plancher de bois franc, un trottoir, de l'herbe et du sable.
- AP-DV.10(s) Donne des exemples de technologies conçues pour faciliter le déplacement des personnes et des objets (patins, raquettes, fauteuil roulant) sur des surfaces différentes.
- AP-DV.10(t) Crée et décrit la **représentation** d'un objet à trois dimensions à l'aide de matériel de manipulation tel que la pâte à modeler, des blocs ou des cubes à encastrer.
- AP-DV.10(u) Établit en quoi consiste une situation à risque élevé ou à risque réduit par rapport aux aires de jeux.
- AP-DV.10(v) Adopte une disposition pour reconnaître, évaluer et réduire les risques associés aux aires de jeux, p. ex. cerne ce qui constitue un risque élevé, détermine les options pour diminuer le danger identifié.

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 :*

- AP-DV.10(w) Adopte un comportement axé sur le respect des règles de sécurité et des consignes lors des activités physiques, p. ex. la **hauteur** limite à laquelle on peut grimper sur du matériel à escalade, la manière de transporter de l'équipement lourd, le **nombre** maximum de personnes sur un manège du terrain de jeu.
- AP-DV.10(x) Démonstre les actions pour aider une personne blessée ou dans le besoin, p. ex. signale un danger ou cherche de l'aide, ne déplace pas le blessé, évite le contact avec des liquides corporels.
- AP-DV.10(y) Exprime la raison d'être des règles du jeu, des protocoles et des consignes de sécurité associés aux activités physiques.
- AP-DV.10(z) Identifie les consignes et les symboles de sécurité ou les règles de sécurité et d'étiquette :
- s'appliquant à des activités physiques hors du cadre scolaire, p. ex. des sorties éducatives, des manifestations communautaires ou des campagnes de bienfaisance;
  - utilisés sur des produits dangereux, p. ex. les symboles SIMDUT (WHIMIS en anglais) et les symboles pour les produits dangereux;
  - se trouvant dans la salle de classe.
- AP-DV.10(aa) Sélectionne et utilise de façon sécuritaire les matériaux, les objets et les outils lors de ses observations, ses expériences et ses explorations individuelles et de groupe.

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

- AP-DV.10(bb) Compare et apparie des figures à deux dimensions (telles que des triangles, des carrés, des rectangles ou des cercles) avec les faces d'objets à trois dimensions dans la salle de classe, chez soi et dans sa communauté.
- AP-DV.10(cc) Examine un ensemble de figures à deux dimensions (régulières et irrégulières), en fait le tri en se basant sur deux de leurs **attributs** et explique la règle de tri, y compris des figures dont les dimensions sont différentes ou des figures qui sont dans des orientations différentes.

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 :*

- AP-DV.10(dd) Analyse (à l'aide de modèles concrets d'objets) les descriptions des faces (figures à deux dimensions) d'un objet pour identifier l'objet, p. ex. « Quel objet a une face rectangulaire et 4 faces triangulaires? », « une pyramide? »
- AP-DV.10(ee) Crée et décrit un modèle ou une **représentation** d'une figure à deux dimensions.

**Développe sa compréhension d'unités de mesure à l'aide d'unités non standards.**

- AP-DV.10(ff) Justifie son choix d'unité de mesure non standard et mesure :
- la longueur, la largeur et la hauteur d'objets dans la salle de classe, à la maison ou dans sa communauté;
  - la masse d'objets dans la salle de classe, à la maison ou dans sa communauté.
- AP-DV.10(gg) Modélise la mesure à l'aide d'unités de mesure non standards et explique à l'oral pourquoi :
- l'une ou l'autre de deux unités de mesure non standards proposées est préférable pour la mesure linéaire ou la mesure de la masse d'un objet;
  - le **nombre** d'unités de mesure peut varier selon l'unité de mesure choisie;
  - l'alignement des unités non standards en ligne droite est primordial pour avoir des mesures linéaires précises;
  - la superposition d'unités ou le fait de laisser des espaces entre ces unités ne permettent pas d'obtenir des mesures linéaires précises;
  - le changement d'orientation d'un objet ne modifie en rien les mesures de ses **attributs**.
- AP-DV.10(hh) Estime le **nombre** d'unités non standards requises pour des tâches de mesure pertinentes à soi, à sa famille et à sa communauté.

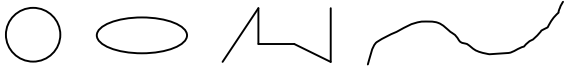
à suivre . . .



**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

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

- AP-DV.10(ii) Modélise, explique et applique les unités non standards requises pour mesurer ou estimer la longueur d'un objet :
- à l'aide d'une seule unité utilisée plusieurs fois (processus d'itération);
  - à l'aide de plusieurs exemplaires de la même unité de mesure.
- AP-DV.10(jj) Détermine à l'aide d'objets de manipulation laquelle des façons de mesurer est la plus précise : la mesure à l'aide d'une seule unité utilisée plusieurs fois ou la mesure à l'aide de plusieurs exemplaires de la même unité de mesure, et explique son raisonnement, p. ex. un trombone placé bout à bout ou plusieurs trombones de la même taille joints ensemble.
- AP-DV.10(kk) Estime et mesure une longueur non rectiligne à l'aide d'unités de mesure non standards, par exemple :
- 
- AP-DV.10(ll) Fournit des situations tirées de son vécu où on utilise plusieurs fois la même unité non standard pour estimer une longueur ou une masse.
- AP-DV.10(mm) Mesure des quantités d'eau et d'air à l'aide d'unités non standards, p. ex. compte-gouttes, cuillères, contenants, bouteilles, aquarium, pailles et sacs à fermeture par pression et glissière.

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 :*

**Examine la notion du cycle de vie.**

- AP-DV.10(nn) Mène à bien une présentation, en petit groupe, pour répondre à ses questions sur les cycles de vie des humains et des animaux dans sa communauté en suivant la démarche avant, pendant et après.
- pose des questions dans un remue-méninge pour cerner les questions sur le cycle de vie des humains et des animaux dans sa communauté, p. ex. « Comment les cycles de la vie des animaux familiers, y compris les mammifères, les poissons, les reptiles ou les insectes, sont-ils pareils et comment sont-ils différents? Quelles sont des caractéristiques communes pour chaque étape des cycles de vie? Quelles sont les caractéristiques qui changent et celles qui ne changent pas lorsque qu'un animal grandit et se développe? »;
  - décide, à l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, quelle question explorer;
  - décide comment présenter, p. ex. présentation oral à l'aide de l'appui visuel numérique ou l'appui physique de danse ou de mouvements;
  - participe au développement des critères d'évaluation en classe à l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, p. ex. création d'une échelle d'évaluation;
  - fait la collecte et organise des informations de diverses sources, p. ex. fait des observations personnelles, demande à une personne ressource (Aîné ou Aînée, naturaliste, agent de protection de la nature), consulte la roue médicinale (Cercle de l'Esprit) et d'autres ressources;
  - prépare la présentation;
  - décide de qui va présenter quelle partie;
  - fait la présentation avec son groupe;
  - fait individuellement ou avec son petit groupe une autoévaluation selon les critères préétablis;
  - fait une objectivation du travail en se posant des questions telles que :

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 :*

- o « Qu'est-ce que j'ai appris sur le sujet? sur la façon de faire une présentation en français? »
- o « Est-ce que j'ai bien suivi les étapes de préparation? »
- o « Qu'est-ce que je pourrais faire dans une présentation à l'avenir? »
- o « Qu'est-ce que je voudrais savoir de plus? »

AP-DV.10(oo) Compare le cycle de vie des humains et celui des animaux familiers.

AP-DV.10(pp) Représente (peinture, danse, dramatisation, photo) les changements des humains, du bébé au vieillard.

**Explore les notions d'air, de liquide et de solide, y compris l'eau.**

AP-DV.10(qq) Analyse, à partir d'explorations et à l'aide de ses sens, l'air, les solides et les liquides familiers, y compris l'eau, dans l'environnement naturel, pour déterminer et comparer leurs propriétés physiques telles que couleur, goût, forme, texture, transparence, flottabilité et capacité de s'adapter à la forme du contenant.

AP-DV.10(rr) Identifie et décrit à l'oral des exemples de l'utilisation des liquides, y compris l'eau, dans leurs trois états, chez soi, à l'école et dans sa communauté.

AP-DV.10(ss) Mène de petites expériences en suivant la démarche avant, pendant et après :

- prédit, observe et décrit les changements de liquide d'un état à l'autre, p. ex. faire bouillir de l'eau près d'un miroir pour voir la vapeur et les gouttes d'eau sur le miroir, faire congeler l'eau et la faire fondre;
- observe et décrit l'effet sur les caractéristiques de solides et de liquides familiers de certains processus tels que le mélange et la dissolution de liquides avec des liquides, de solides avec des solides et de liquides avec des solides;
- détermine si divers solides changent dans l'eau et comment, p. ex. le sel disparaît et les roches ne changent pas de forme;

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 :*

- détermine la capacité et le taux d'absorption de divers matériaux et établit le lien entre ses résultats et l'utilité de chaque matériau exploré (p. ex. étanche, résistant à l'eau);
- compare comment et pourquoi certains objets flottent et d'autres coulent;
- découvre s'il est possible d'accélérer ou de ralentir le changement d'état de l'eau d'un état à un autre (p. ex. température);
- détermine le montant d'eau utilisé chez soi ou dans la salle de classe dans une période de temps donnée;
- décide et partage avec l'enseignant ou l'enseignante et ses pairs ses idées et son plan pour l'expérience;
- établit les critères avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, d'évaluation de l'expérience (collecte et présentation de données et usage du français lors de la réalisation);
- prédit les résultats de l'expérience;
- sélectionne les matériaux et les outils nécessaires pour faire l'expérience;
- réalise l'expérience selon les critères préétablis;
- note ses observations à l'écrit, sous forme de dessin, de graphique, de tableau ou d'organisateur graphique;
- tire des conclusions en tenant compte des résultats;
- présente son expérience à l'aide de graphiques concrets ou de pictogrammes (**correspondance biunivoque**) si nécessaire et répond aux questions de ses camarades de classe;
- évalue son expérience à l'aide des critères préétablis;
- fait une objectivation en se posant des questions telles que:
  - o « Est-ce que mes prédictions correspondent aux résultats de l'expérience? »

à suivre ...

---

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

- o « Est-ce que j'ai bien fait la collecte et la présentation des données? Qu'est-ce que j'aimerais essayer ou améliorer la prochaine fois? »
- réfléchit à d'autres questions qui pourraient déclencher d'autres expériences.

- AP-DV.10(tt) Compare le changement de la qualité ou du caractère de divers liquides versés sur une variété de matériaux solides, p. ex. la viscosité ou l'absorption de l'eau, du lait ou du sirop sur le papier essuie-tout ou sur le papier ciré.
- AP-DV.10(uu) Fournit des preuves qu'on peut sentir l'air quand il bouge et que l'air occupe de l'espace et possède une masse.
- AP-DV.10(vv) Fait une petite recherche encadrée par l'enseignant ou l'enseignante pour déterminer comment l'eau est collectée, distribuée et utilisée dans sa communauté.

---

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

**AP-DV.11** Détermine les moyens utilisés pour satisfaire :

- ses propres besoins et désirs;
- les besoins de sa communauté.

*L'élève :*

- AP-DV.11(a) Distingue entre un besoin et un désir.
- AP-DV.11(b) Fournit des exemples de ses désirs et besoins au niveau personnel et au niveau familial, et les justifie.
- AP-DV.11(c) Explique la façon dont les désirs et les besoins qui ont été identifiés sont satisfaits.
- AP-DV.11(d) Identifie certains besoins de sa communauté.
- AP-DV.11(e) Détermine ce qui satisfait les besoins identifiés de sa communauté, p. ex. les emplois, les commerces, les services de santé, les services municipaux, l'entraide, le bénévolat, les clubs communautaires.
- AP-DV.11(f) Explore et représente les besoins de sa communauté dans le passé dans les histoires racontées ou lues ou dans différents médias, p. ex. la nécessité de nommer la communauté et d'avoir accès à l'éducation, aux services de santé et à l'eau propre.
- AP-DV.11(g) Relève l'importance de l'eau et de l'air pour les Premières Nations comme étant deux des quatre éléments (air, eau, terre et feu) pour la Terre, mère nourricière.
- AP-DV.11(h) Explore le lien entre le développement de la communauté et le traité numéroté en vigueur dans sa communauté locale, p. ex. le besoin d'espace pour le développement de la communauté a été possible grâce à un partage entre les Premières Nations et le gouvernement du Canada.
- AP-DV.11(i) Identifie et décrit à l'oral les moyens de maintenir la sécurité et l'harmonie au sein des communautés, p. ex. la police, les pompiers, l'affichage, l'éclairage et les panneaux de signalisation.
- AP-DV.11(j) Établit le lien entre l'argent et le besoin d'avoir une façon d'échanger des biens et des services.
- AP-DV.11(k) Représente un nombre à l'aide de pièce de monnaie (5 ¢, 10 ¢ et 25 ¢), et explique son raisonnement.
- AP-DV.11(l) Détermine la valeur d'ensembles de pièces de monnaie de 5 ¢ et de 10 ¢, pour des sommes allant jusqu'à 100 ¢, et explique sa stratégie.

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**AP-DV.12** Examine les moyens de prendre soin de son corps et comprend ses responsabilités envers son corps.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-DV.12(a) Présente à l'oral une démarche avant, pendant et après pour la gestion de données axée sur les responsabilités envers son corps ou les moyens de prendre soin de son corps, par exemple :
- pose les questions, pertinentes pour soi, sa famille ou sa communauté à l'école ou en général, portant sur le bien-être et auxquelles on peut répondre à l'aide de données collectées, p. ex. « Qu'est-ce que nous mangeons comme collation dans notre communauté? », « Pourquoi est-ce que nous mangeons ce que nous mangeons? », « Quelle est l'activité physique préférée des élèves en deuxième année ou des élèves en immersion en deuxième année ou à l'école? »;
  - présente la méthode de collecte choisie et utilisée;
  - collecte des données;
  - organise les données à l'aide de marques de pointage, de tableaux de pointage, de diagrammes ou de listes;
  - construit un graphique concret ou un pictogramme pour représenter les données;
  - tire ses conclusions;
  - présente sa question, son graphique concret ou ses pictogrammes et ses conclusions;
  - répond aux questions de ses camarades de classe;
  - fait une objectivation de sa démarche en se posant des questions telles que :
    - o « Est-ce que ma question était bonne? Pourquoi? Sinon, pourquoi pas? »
    - o « Pourquoi est-ce que j'ai organisé mes données de cette façon? »
    - o « À partir des résultats, quelle autre question d'enquête pourrais-je poser? »

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 :*

- AP-DV.12(b) Fait une petite recherche sur les bienfaits des collations nutritives pour un élève en deuxième année sur le plan de la croissance et du développement, de l'amélioration de la concentration, du poids souhaité pour être en santé, d'une bonne dentition.
- AP-DV.12(c) Représente le rôle des collations saines dans l'approvisionnement en énergie tout au long de la journée.
- AP-DV.12(d) Décrit à l'oral les symptômes des maladies courantes, p. ex. la grippe, le rhume, la varicelle, l'otite, l'asthme.
- AP-DV.12(e) Décrit à l'oral le mode de transmission de certaines maladies, p. ex. l'air : la toux et les éternuements; le contact direct : les baisers; les produits sanguins : toucher à une seringue usagée.
- AP-DV.12(f) Détermine les habitudes d'hygiène personnelle qui favorisent la prévention des maladies, p. ex. se laver les mains, se couvrir la bouche lorsqu'on tousse, faire de l'exercice, bien dormir, bien s'alimenter.
- AP-DV.12(g) Représente ce que nous entendons, voyons et ressentons lorsque nous souffrons d'une maladie, p. ex. la fatigue, la perte d'appétit, les douleurs, la tristesse.
- AP-DV.12(h) Illustre le lien entre les pensées, l'image de soi et la santé, p. ex. une pensée « Je suis très bon en... » peut avoir un impact positif sur l'image de soi, versus « Je ne suis pas aussi bonne qu'elle... » qui peut avoir un impact négatif sur l'image de soi et la santé.
- AP-DV.12(i) Examine les façons de déplacer des objets ou de se déplacer (glisser, balancer, bondir, rouler) pour représenter les régularités répétitives et croissantes et pour démontrer comment ces régularités sont importantes dans la danse et le mouvement.
- AP-DV.12(j) Exprime la raison d'être des règles du jeu, des principes d'étiquette, du franc jeu sportif, des consignes de sécurité et du port de vêtements appropriés dans le cadre de diverses activités physiques, p. ex. « Je porte un casque parce que ... Les règles de jeux existent pour ... Je porte des espadrilles parce que ... »
- AP-DV.12(k) Fait preuve d'un bon esprit sportif, p. ex. attendre son tour, s'exprimer poliment et parler de manière à inclure tout le monde.



**Apprentissages critiques  
obligatoires**

L'élève :

**AP-DV.13** Démontre une compréhension de la notion de régularité, y compris les **régularités répétitives** (trois à cinq éléments) et les régularités croissantes.

**Indicateurs de progression**

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

L'élève :

- AP-DV.13(a) Crée des régularités non numériques répétitives (3 à 5 éléments), indique la partie qui se répète et explique les **attributs** utilisés pour les créer.
- AP-DV.13(b) Compare des régularités répétitives à l'aide d'exemples et explique son raisonnement.
- AP-DV.13(c) Compare des régularités non répétitives à l'aide d'exemples et explique son raisonnement.
- AP-DV.13(d) Décrit comment deux régularités répétitives sont semblables et comment elles sont différentes en ce qui concerne les **attributs**, les éléments, la partie qui se répète, et ainsi de suite.
- AP-DV.13(e) Prédit un élément dans des régularités répétitives et vérifie cette prédiction en prolongeant les régularités.
- AP-DV.13(f) Détermine si un élément appartient à une régularité et explique son raisonnement.
- AP-DV.13(g) Décrit à l'oral et prolonge des régularités répétitives ayant au moins deux **attributs**.
- AP-DV.13(h) Identifie et décrit des régularités croissantes :
- dans la classe, chez soi et dans la communauté, p. ex. les **numéros** de maisons, le calendrier, les pommes de conifères et les années bissextiles, les mouvements de danse;
  - dans divers contextes, p. ex. dans une grille de 100 ou une table d'addition, sur des droites partielles, dans des régularités concrètes ou imagées.
- AP-DV.13(i) Crée une régularité croissante et explique la règle appliquée pour la créer.
- AP-DV.13(j) Représente la relation dans une régularité croissante de façon concrète et imagée.
- AP-DV.13(k) Compare et explique à l'oral la différence entre les régularités répétitives et les régularités croissantes.
- AP-DV.13(l) Examine des régularités répétitives et croissantes représentées de façon concrète, imagée ou symbolique, identifie et corrige des erreurs et insère des éléments qui manquent, s'il y a lieu.

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 :*

- AP-DV.13(m) Représente des régularités répétitives et croissantes données en divers modes, tels que couleurs, figures à deux dimensions, objets, représentation alphabétique.
- AP-DV.13(n) Résout des situations-problèmes portant sur des régularités répétitives et croissantes et explique son raisonnement.
- AP-DV.13(o) Établit le lien entre des jours et une semaine, ainsi qu'entre des mois et une année, dans un contexte de résolution de problèmes. Détermine la date qui correspond à la veille ou au lendemain d'une date donnée, et explique son raisonnement.
- AP-DV.13(p) Détermine le mois qui précède un mois donné, ainsi que celui qui le suit, et explique son raisonnement.

*L'élève :*

**AP-DV.14** Démontre la démarche de la prise de décision dans les jeux de rôles, des représentations avec marionnettes.

*L'élève :*

- AP-DV.14(a) Donne des exemples de leadership dans ses communautés d'appartenance, p. ex. camarades de classe, enseignants et enseignantes, maire, chef, Aînées et Aînés, bénévoles communautaires, entraîneurs.
- AP-DV.14(b) Identifie et décrit à l'oral des moyens d'établir et de maintenir l'harmonie dans un groupe, p. ex. « J'écoute les autres. Je parle à mon tour. J'utilise un ton de voix approprié pour le contexte », « Je ne prends pas ce qui appartient aux autres sans demander. »
- AP-DV.14(c) Catégorise les stratégies utilisées pour la prise de décision à l'école ou dans la salle de classe, p. ex. choix d'équipes, sélection de chefs d'équipes, sélection de chefs chez les Premières Nations et Métis, accès au labo d'informatique.
- AP-DV.14(d) Explique l'importance de la coopération dans le fonctionnement des groupes et de ses communautés d'appartenance, p. ex. pour arriver à réaliser des projets.
- AP-DV.14(e) Propose des solutions possibles à un défi dans une de ses communautés d'appartenance.
- AP-DV.14(f) Détermine les conditions propices à faire régner un climat d'harmonie lors des activités physiques.

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**AP-DV.15** Prend conscience de sa responsabilité envers le développement durable social et environnemental, et des actions possibles.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

AP-DV.15(a) Représente et décrit à l'oral les éléments naturels observés dans sa communauté, p. ex. peint un paysage, prend une photo des nuages avant un orage, fait la maquette d'un cours d'eau ou des cycles de vie des animaux dans le bac à sable.

AP-DV.15(b) Examine les façons dont l'environnement naturel peut bénéficier ou nuire aux humains et aux animaux, et vice versa.

AP-DV.15(c) Donne des exemples de l'application des connaissances des liquides et des solides pour le maintien et la protection de l'environnement, p. ex. absorber de l'huile avec du matériel absorbant, filtrer l'eau.

AP-DV.15(d) Fait et explique à l'oral sa représentation de la pollution.

AP-DV.15(e) Explique comment l'air et l'eau dans sa communauté peuvent devenir pollués et suggère des moyens d'éviter la pollution ou d'améliorer la qualité des deux.

AP-DV.15(f) Énumère des exemples de ressources naturelles dans sa communauté.

AP-DV.15(g) Discute de l'importance des ressources naturelles pour satisfaire les besoins de la communauté, p. ex. l'importance de l'eau et de l'air pour la survie de soi et de son environnement.

AP-DV.15(h) Tient compte de l'usage de l'eau dans la salle de classe ou à la maison pendant une période prédéterminée, à l'aide de marques de pointage, d'un tableau, d'un diagramme ou d'une liste, et en tire des conclusions.

AP-DV.15(i) Représente au moyen de l'art visuel, de la danse, de l'écriture, du dessin ou d'autres moyens ce que font les individus ou les communautés pour initier le changement qui soutient le développement durable social et environnemental.

AP-DV.15(j) Développe un plan d'action, en classe, pour harmoniser les styles de vie personnels avec les besoins de la communauté en ce qui concerne le développement durable social et environnemental.

**Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

**AP-DV.16** Démontre une compréhension de la notion d'égalité et de la notion d'inégalité à l'aide de matériel de manipulation, de diagrammes et des symboles = et  $\neq$  (se limiter à 0 à 100).

**Indicateurs de progression**

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

L'élève :

AP-DV.16(a) Modélise :

- des égalités de façon concrète et note l'égalité symboliquement en utilisant une équation correctement, p. ex.  $\square = 2 + 1$ ,  $4 + 8 = 6 + \square$  et toujours avec quelque chose de chaque côté du symbole (=), p. ex. on n'écrit pas  $2 + 7 =$  mais on écrit  $2 + 7 = \square$ ;
- des inégalités de façon concrète et note l'inégalité symboliquement en utilisant une équation correctement, p. ex.  $\dagger \neq 6 - 1$ ,  $7 + 5 \neq \dagger + 2$  et toujours avec quelque chose de chaque côté du symbole ( $\neq$ ), p. ex. on n'écrit pas  $7 + 8 \neq$  mais on écrit  $7 + 8 \neq \dagger$ .

AP-DV.16(b) Détermine si deux quantités (**nombre**) du même type d'objets (même forme et même masse) sont égales ou inégales à l'aide d'une balance à plateaux.

AP-DV.16(c) Construit à l'aide d'une balance à plateaux ou de dessins :

- deux ensembles égaux du même type d'objets (même forme et même masse) et explique son raisonnement;
- deux ensembles inégaux du même type d'objets (même forme et même masse) et explique son raisonnement.

AP-DV.16(d) Explique à l'aide d'une balance à plateaux ou de dessins comment on peut modifier :

- deux ensembles égaux à l'aide du même type d'objets pour obtenir des ensembles inégaux;
- deux ensembles inégaux à l'aide du même type d'objets pour obtenir des ensembles égaux.

AP-DV.16(e) Justifie pourquoi les deux membres d'une phrase numérique sont égaux (=) ou inégaux ( $\neq$ ) et écrit le symbole approprié pour le noter.

**Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

**AP-DV.17** 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 :

- se référer à la structure du **texte**;
- classer;
- cerner son intention de lecture, d'écoute ou de visionnement face aux **textes** et **messages** et aux interactions interpersonnelles;
- noter ce qu'on fait quand on écoute, visionne, observe ou lit quel que soit le contexte.

**Indicateurs de progression**

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

L'élève :

- AP-DV.17(a) Explique quels aspects ont aidé sa compréhension de ce qui a été dit ou lu à haute voix :
- discussion du sujet ou du type du discours avant d'écouter ou de visionner;
  - le **rythme** et la vitesse du débit;
  - l'intonation;
  - des aides visuelles.
- AP-DV.17(b) Explique ce qu'il ou elle fait pour se préparer à l'écoute, au visionnement et à la lecture.
- AP-DV.17(c) Visualise l'histoire.
- AP-DV.17(d) Décrit des moyens qu'il ou elle connaît pour résoudre un problème de lecture, p. ex. relit une section ou tout le livre.
- AP-DV.17(e) Se pose des questions, p. ex. « Qu'est-ce que je peux faire lors de ma prochaine lecture pour mieux comprendre? », « Qu'est-ce que j'aimerais savoir de plus à propos de ...? »
- AP-DV.17(f) Explique comment il ou elle fait pour lire et comprendre un mot nouveau, p. ex. saute par-dessus un mot inconnu, continue à lire et devine le sens du mot selon le contexte, recourt aux illustrations, consulte le mur des mots, décode le mot lui ou elle-même oralement.
- AP-DV.17(g) Fait appel aux stratégies connues pour rétablir la compréhension, p. ex. relit une phrase, trouve des petits mots à l'intérieur d'un mot plus grand, demande que la personne avec qui on parle répète, reformule ou parle plus fort.

---

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

**Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**AP-GV.1** 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 :

- un évènement ou une expérience personnelle;
- ses goûts, ses préférences et ses besoins;
- son environnement;
- ses connaissances;
- son apprentissage;
- un problème, un conflit et des pistes de solution;
- une partie d'une histoire collective.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-GV.1(a) Présente l'action et la fin d'une histoire collective ou lue.
- AP-GV.1(b) Emploie le terme juste et la structure de phrase appropriée pour communiquer son **message**.
- AP-GV.1(c) Emploie automatiquement quelques expressions idiomatiques, p. ex. « Je casse la croute; je ne suis pas dans mon assiette; j'ai la chair de poule; ce n'est pas la mer à boire. »
- AP-GV.1(d) Dit en ses propres mots ce qu'il ou elle voit ou observe ou visionne dans des contextes divers, tels que sur une photo, lors d'une expérience scientifique ou d'une excursion, sur un site Web.
- AP-GV.1(e) Raconte une expérience vécue lors d'un voyage en famille ou une excursion de classe.
- AP-GV.1(f) Crée un problème contextualisé sur par exemple l'**estimation**, les liquides et la sécurité.
- AP-GV.1(g) Raconte un évènement ou une expérience personnelle ayant un début, un milieu et une fin.
- AP-GV.1(h) Donne son opinion sur un sujet du quotidien.

---

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

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**AP-GV.2** Présente oralement ou par écrit un court **message** préparé, y compris les poèmes, les comptines, les ritournelles, les rôles dans les scènes dramatiques et la lecture expressive d'un court **texte** ou **message** connu.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-GV.2(a) Démontre un sens de l'ordre chronologique des événements (3-4 éléments à la suite).
- AP-GV.2(b) Compose un poème en mettant en vedette une lettre de l'alphabet ou un son et le présente à un public donné (camarades de classe, élèves de la première année, parents).
- AP-GV.2(c) Détermine les supports visuels à utiliser dans sa présentation s'il y a lieu (p. ex. les gestes nécessaires à la compréhension visibles de tous quand il ou elle se place devant un public, tient à la main un objet ou une illustration qu'il ou elle peut manipuler afin de mettre en évidence ce qu'il ou elle veut présenter).
- AP-GV.2(d) Fait une présentation devant un auditoire à l'aide d'un soutien visuel.

---

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

**Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**AP-GV.3** 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.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

AP-GV.3(a) Participe à un remue-méninge et en tire profit pour :

- explorer les divers aspects du sujet à traiter et le vocabulaire et les structures de phrases à employer;
- exprimer ses idées;
- cerner le format et le contenu à inclure;
- décider du point de vue;
- élaborer les critères d'évaluation.

AP-GV.3(b) Discute de la raison du projet de communication et de la façon de procéder.

AP-GV.3(c) Identifie ses intentions de communication et identifie le public auquel il ou elle s'adresse.

AP-GV.3(d) Tient compte du sujet et des aspects explorés lors du remue-méninge dans ses productions, présentations, projets, écrits.

AP-GV.3(e) Discute de l'évaluation du projet. Comment il sera évalué? Qu'est-ce qui sera évalué?

AP-GV.3(f) Évoque les images reliées au sujet à traiter.

AP-GV.3(g) Donne des idées en ce qui concerne pourquoi et pour qui l'on va écrire, p. ex. rédiger une invitation pour inviter les parents et les parents-substituts à un spectacle, écrire une histoire pour lire aux élèves en maternelle, écrire une lettre au directeur ou à la directrice de l'école pour lui demander de changer un règlement, écrire des cartes de vœux ou de remerciements.

AP-GV.3(h) Identifie les formats et les composantes clés des formats selon l'intention du projet d'écriture, p. ex. **texte** descriptif, directif, informatif, poétique, narratif.

AP-GV.3(i) Utilise le vocabulaire identifié.

AP-GV.3(j) Utilise des phrases complètes à l'oral et à l'écrit.

AP-GV.3(k) Planifie son **message** ou son **texte** par des tâches collectives de recherche d'idées.



---

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

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**AP-GV.4** Persévère dans sa communication en prenant des risques de formulation.

*L'élève :*

**AP-GV.5** Interagit en français avec ses pairs pour le plaisir ou pour atteindre un but.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

AP-GV.4(a) Utilise correctement l'auxiliaire « être » et « avoir » dans les cas usuels, p. ex. j'ai vu, je suis allée, j'ai \_\_\_ ans.

AP-GV.4(b) Raconte une courte histoire, un évènement ou une expérience personnelle.

*L'élève :*

AP-GV.5(a) Formule correctement une question permettant d'obtenir l'information recherchée, p. ex. « Peut-être que c'est un ...? », « Est-ce que je devrais ...? », « Qu'est-ce que tu as lu à propos de ...? »

AP-GV.5(b) Demande des clarifications sur, par exemple, une tâche à faire, une information donnée, où trouver des informations, une idée exprimée par un ou une camarade de classe ou par l'enseignant ou l'enseignante.

AP-GV.5(c) Pose des questions au sujet des contextes ou expériences vues en classe ou dans la vie des élèves.

AP-GV.5(d) Construit et interprète des graphiques concrets ou des pictogrammes, avec légendes, en vue de répondre à des questions pertinentes à soi, à sa famille ou à sa communauté.

AP-GV.5(e) Construit un graphique concret pour présenter un ensemble de données, en tirer des conclusions et les présenter.

AP-GV.5(f) Construit en établissant une **correspondance biunivoque** un pictogramme pour présenter un ensemble de données, en tirer des conclusions et les présenter à l'oral.

AP-GV.5(g) Imagine et compose, à l'oral et à l'écrit, en groupe ou seul(e), la fin d'une histoire.

---

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

**Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**AP-GV.6** S'assure que son **message** peut être compris en soignant l'articulation, le ton de voix et l'écriture.

*L'élève :*

**AP-GV.7** Contribue au travail d'équipe initié et encadré par l'enseignant.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-GV.6(a) Transcrit le mot conformément au modèle, y compris la formation des lettres majuscules et minuscules en lettres moulées ou en écriture cursive non liée.
- AP-GV.6(b) Orthographie correctement les mots usuels vus dans les contextes abordés ou les situations **authentiques** rencontrées.
- AP-GV.6(c) Écrit en mots les **nombres** de 0 à 20.
- AP-GV.6(d) Écrit en mots un **nombre** de 0 jusqu'à 20 à l'aide de la nouvelle orthographe (les numéraux composés sont systématiquement reliés par des traits d'union).
- AP-GV.6(e) Se sert des liaisons les plus courantes (mon ami, nous avons, il est).
- AP-GV.6(f) Utilise l'intonation appropriée dans les phrases interrogatives (poser des questions) et exclamatives (exprimer le doute ou la surprise).
- AP-GV.6(g) Fait la lecture expressive à haute voix d'un **message** ou d'un **texte** court, ou d'une courte histoire.

*L'élève :*

- AP-GV.7(a) Dramatise le contenu d'une chanson avec un ou une partenaire ou en petit groupe.
- AP-GV.7(b) Rédige des **textes** narratifs par le biais de la dictée à l'enseignant ou l'enseignante.

**Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**AP-GV.8** Approfondit et 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 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.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-GV.8(a) Crée des problèmes d'addition ou de soustraction à partir de son vécu ou correspondant à une phrase numérique, en mime l'action à l'aide d'objets de manipulation et les résout (y compris des problèmes de réunion ou de séparation, de partie-partie-tout ou de comparaison).
- AP-GV.8(b) Modélise l'action d'additionner et de soustraire dans des situations tirées de son vécu, à l'aide d'objets ou de **représentations** imagées, et note le processus de ces opérations de façon symbolique, y compris l'addition de gauche à droite.
- AP-GV.8(c) Crée à partir de solutions données pour des additions ou pour des soustractions :
- des phrases numériques (équation);
  - des problèmes pertinents à soi, à sa famille et à sa communauté, y compris des problèmes dans lesquels il manque un terme.
- AP-GV.8(d) Démontre pourquoi les propriétés de l'associativité et de la commutativité s'appliquent à l'addition mais pas à la soustraction.
- AP-GV.8(e) Identifie dans un ensemble de problèmes d'addition et de soustraction ceux dont la résolution à l'aide du calcul mental est plus efficace qu'un **algorithme** écrit, et utilise ou explique une stratégie de calcul mental pour déterminer les sommes et les différences de ces problèmes, p. ex.  $27 + 6$  est plus facile à faire « dans la tête » que de faire un **algorithme** parce que  $27 + 6 = 30 + 3$ .
- AP-GV.8(f) Vérifie la vraisemblance d'une solution à l'aide de ses propres stratégies pour prédire ou estimer des sommes et des différences.
- AP-GV.8(g) Explique à l'aide d'objets concrets ou de grilles de dix, applique et raffine des stratégies de calcul mental qui pourraient être appliquées pour déterminer des sommes et des différences.

**Apprentissages critiques obligatoires**

L'élève :

**AP-GV.9** Développe son corps, y compris la motricité fine et globale, à l'aide de stratégies pour l'amélioration :

- de l'endurance cardiovasculaire, de la flexibilité, de l'endurance musculaire, de la force musculaire;
- des habiletés locomotrices, non locomotrices et de manipulation;
- des mouvements rythmiques aux transitions harmonieuses.

**Note : Savoir faire une roulade aidera par la suite à pratiquer des activités physiques en toute sécurité. On devrait enseigner à l'élève de 2<sup>e</sup> année comment exécuter une roulade avant en toute sécurité.**

**Note : Pour cet apprentissage critique de 2<sup>e</sup> année, on devrait demander à l'élève de montrer comment faire une roulade arrière sans pour autant l'inciter à exécuter une culbute arrière de son propre cru.**

**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, la force musculaire.**

- AP-GV.9(a) Participe à des activités locomotrices au niveau d'effort de modéré à vigoureux jusqu'à 6 minutes consécutives pour augmenter la fréquence cardiaque et la respiration, p. ex. marche à pied, course, danse, raquette, ski de fond, natation, jeu de parachute ou des jeux préparatoires (jeux de poursuite, jeux d'imitation).
- AP-GV.9(b) Détermine et exécute des activités physiques axées sur le développement de l'endurance et de la force musculaires, p. ex. imiter la démarche des animaux, se déplacer en portant des objets de poids léger tels de gros livres, se tenir en équilibre, faire des pompes.
- AP-GV.9(c) Détermine les activités physiques bénéfiques pour la flexibilité et la préparation des muscles à une activité plus vigoureuse (les échauffements activent la circulation du sang et augmentent l'élasticité des muscles et des ligaments).

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

- AP-GV.9(d) Exécute diverses façons de déplacer son corps dans l'espace (locomotion), lors des activités physiques :
- au niveau « utilisation » au moment de marcher et courir (en avant et à reculons à des vitesses variées), faire un saut avant avec réception au sol, faire un saut latéral avec réception au sol;
  - au niveau « contrôle », au moment de faire un saut arrière avec réception au sol, sauter à clochepied, gambader, bondir, glisser, galoper, faire une roulade avant (voir la Note), faire une roulade latérale;

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 :*

- AP-GV.9(e) Exécute diverses façons de bouger son corps sur place (non locomoteur) avec adresse dans le cadre d'activités physiques, notamment :
- au niveau « utilisation » au moment de :
    - o tenir un équilibre;
    - o sauter et retomber sur place;
  - au niveau « contrôle » au moment de :
    - o se réceptionner sur les mains à partir d'une position agenouillée;
    - o tourner sur soi-même;
  - au niveau de « progression vers le contrôle » au moment de :
    - o se réceptionner sur les mains à partir d'une station avec genou fléchi.
- AP-GV.9(f) Exécute le déplacement des objets de diverses façons dans le cadre d'activités physiques :
- au niveau « contrôle » au moment de lancer, attraper (ramasser, réunir), frapper du pied;
  - au niveau « progression vers le contrôle » au moment de dribbler de la main, dribbler du pied, frapper des objets de la main ou des mains, frapper des objets avec un instrument à manche court, p. ex. une raquette à manche court.
- AP-GV.9(g) Détermine en quoi on doit modifier la position de son corps pour obtenir à l'effort de meilleurs résultats à l'aide d'une exploration de la traction et de la répulsion de divers objets, p. ex. plinthes, matelas, grosses boules de neige, camarades de classe.

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 :*

**Les mouvements rythmiques aux transitions harmonieuses**

- AP-GV.9(h) Exécute des mouvements rythmiques aux transitions harmonieuses, dans le cadre d'enchaînements : libres, indiqués de danses établies, ou d'enchaînements faisant intervenir des relations avec des objets ou d'autres personnes.
- AP-GV.9(i) Crée et exécute des schèmes rythmiques (p. ex. trois mouvements exécutés dans une séquence, qui est ensuite répétée) combinant des mouvements avec et sans déplacements et incorporant des objets (balles, foulards, cerceaux) selon le battement de la mesure (musique, tambour, claquement des mains).
- AP-GV.9(j) Reproduit harmonieusement un enchaînement de quatre à six mouvements mené par d'autres.
- AP-GV.9(k) Varie les formes du corps et le niveau du mouvement, en passant harmonieusement d'un mouvement au suivant et en suivant le **rythme** donné, p. ex. tendre le corps tout droit en **hauteur**, puis se recroqueviller le plus bas possible.
- AP-GV.9(l) Se déplace harmonieusement en groupe en suivant un **rythme** donné et tout en manipulant des objets, p. ex. faire un cercle avec tous les membres de la classe en tenant un parachute, marcher avec des camarades tout en se passant un ballon.
- AP-GV.9(m) Détermine son niveau personnel d'engagement et de responsabilisation dans la pratique d'une vie physiquement active, suite à une analyse de ses habitudes de vie au quotidien.

---

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

**Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**AP-GV.10** 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. :

- l'espace, l'espace général, les niveaux, les directions, les trajectoires et les portées;
- l'effort, tel le temps ou la vitesse, la force et la fluidité;
- les relations avec des objets ou avec les autres.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-GV.10(a) Répond avec une démonstration physique et à l'oral aux questions telles « Où y a-t-il une ouverture? » ou « Comment pouvez-vous vous assurer que personne d'autre que vous ne se trouve dans votre espace personnel quand vous êtes en train de vous déplacer? »
- AP-GV.10(b) Crée une **représentation** visuelle (symboles sur papier, images) et réagit physiquement à des **représentations** d'autres élèves illustrant un déplacement faisant intervenir diverses trajectoires (incurvée, droite et en zigzag), orientations et habiletés locomotrices (p. ex. courir, gambader, rouler).
- AP-GV.10(c) Crée, illustre et exécute, individuellement ou avec partenaire, une séquence de mouvements avec ou sans déplacements répondant aux critères indiqués par l'enseignant ou l'enseignante, p. ex. se tenir en équilibre à un niveau bas, le corps groupé, réaliser un appui à un niveau élevé avec le corps en extension, puis tourner sur soi dans le sens horaire en se tenant le corps tout droit.
- AP-GV.10(d) Améliore l'exécution des enchaînements créés sur la régularité et la fluidité des transitions d'un mouvement à un autre, à partir des réactions de ses pairs.
- AP-GV.10(e) Lance et réceptionne des objets à des niveaux différents et avec des degrés d'effort différents, p. ex. attraper un ballon lancé haut dans les airs; lancer un ballon par-dessus une plinthe; frapper doucement un ballon du pied au ras du sol.
- AP-GV.10(f) Exécute, individuellement ou avec d'autres, et à l'aide de divers équipements et objets disponibles, p. ex. matelas pliant, branches, banc, plinthe, cerceau, balles, corde, rondins, parachute, matériel d'escalade, une diversité de mouvements en combinant plusieurs variables de mouvement, par exemple :
- à côté, en dessous, à travers, devant, derrière, parallèle à, dessus, sur, par-dessus et en bas de.

---

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

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**AP-GV.11** Applique un répertoire de stratégies et d'habiletés axé sur la participation active à une variété d'activités physiques telles :

- des jeux à règles rudimentaires, jeux de coopération et jeux d'invention;
- des jeux de tir;
- des jeux et activités en milieu inhabituel.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-GV.11(a) Décrit et incorpore des stratégies de jeu qui permettront d'approfondir et d'accentuer l'engagement à l'égard d'activités physiques données (p. ex. jeux de poursuite – rechercher les ouvertures, se cacher derrière d'autres, ne se mettre à bouger que lorsqu'approche le poursuiveur; pétanque – relâcher la boule au ras du sol de façon qu'elle roule à plat et ne s'envole pas trop haut).
- AP-GV.11(b) Applique les habiletés motrices, les règles du jeu et les stratégies de base au moment de participer à divers jeux aux règles rudimentaires en coopération avec d'autres.
- AP-GV.11(c) Crée, avec partenaire, des règles et stratégies combinant des habiletés de manipulation d'objets à des jeux de cible et des jeux de partage avec d'autres.
- AP-GV.11(d) Applique des habiletés et stratégies motrices efficaces au moment de se livrer à des activités hivernales pour le plaisir (p. ex. ski de fond, jeu du renard et des oies, patinage, raquette, anges dans la neige, bonhomme de neige, jeu du serpent à neige) à l'extérieur ou dans une installation de sa localité.



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

**Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**AP-GV.12** Objective :

- en discutant des éléments du processus d'expression, avant, pendant et après, avec ses pairs ou avec son enseignant;
- en indiquant les pratiques à garder ou à modifier.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-GV.12(a) Discute de l'utilité d'un remue-méninge pour parler d'un sujet donné, p. ex. le vocabulaire, les outils pour bien s'exprimer en français, les idées pendant le partage.
- AP-GV.12(b) Participe à un remue-méninge et en tire profit pour le point de vue, le format, le public cible, le vocabulaire, le contenu et les structures de phrase et l'organisation de ses pensées, et le « respect » de modèles.
- AP-GV.12(c) Explique son processus et ses idées lors des entretiens seul(e), avec ses pairs ou avec l'enseignant ou l'enseignante: avant - pendant - après.
- note par écrit ou représente toutes les idées sur le sujet qui lui viennent à l'esprit;
  - pose des questions sur le modèle donné par l'enseignant ou l'enseignante lors des remue-méninges ou des rédactions collectives;
  - rédige un brouillon;
  - s'écoute ou relit et révisé ses idées pour s'assurer qu'elles suivent un ordre logique et sont claires;
  - corrige la langue :
    - o repère et vérifie l'orthographe d'un mot ou trouve un mot par différents moyens : consulte une source de référence (liste de mots, dictionnaire visuel ou imagier);
    - o suit le modèle présenté par l'enseignant ou l'enseignante quant au vocabulaire, aux structures de phrase, à la ponctuation et au format;
    - o assure les accords des verbes et adjectifs déjà vus en classe avec les noms ou prénoms employés;
    - o suit un code de correction fourni par l'enseignant ou l'enseignante ou le fait avec toute la classe;
    - o consulte l'enseignant ou l'enseignante et ses camarades de classe.
  - fait une présentation ou une copie propre pour publication;
  - fait des commentaires sur son objectivation dans un journal, sur une fiche de réflexion personnelle ou en discussion avec l'enseignant ou l'enseignante;

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 :*

- se pose des questions telles que :
  - o « Qu'est-ce que j'ai appris sur le sujet? Sur m'exprimer à l'oral ou à l'écrit en français? »
  - o « Est-ce que j'ai bien suivi les étapes du processus d'expression? »
  - o « Qu'est-ce que je pourrais faire pour améliorer mon expression à l'avenir? Lors de prochaines tâches orales ou écrites? Lors de mon prochain projet d'écriture? ».

AP-GV.12(d) Réfléchit sur son usage du français lors des interactions et du travail de groupe :

- « Est-ce que j'ai parlé en français autant que possible? »
- « Est-ce que j'ai essayé de poser des questions à mes camarades de classe en français? »
- « Qu'est-ce que je pourrais faire pour parler plus en français quand je travaille en groupe? »

AP-GV.12(e) Fait une objectivation du travail en se posant des questions telles que :

- « Qu'est-ce que j'ai appris sur le sujet? Sur faire une présentation en français? »
- « Est-ce que j'ai bien suivi les étapes de préparation? »
- « Qu'est-ce que je pourrais faire dans une présentation à l'avenir? »
- « Qu'est-ce que je voudrais savoir de plus? »

**Apprentissages critiques obligatoires**

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

**AP-AC.1** Utilise :

- les indices visuels;
- la morphologie;
- la syntaxe;
- la segmentation de la phrase;
- les syllabes;
- la graphophonétique;
- la sémantique

pour négocier le sens et pour s'exprimer.

*L'élève :*

- AP-AC.1(a) Relève certains mots ou certaines notions donnant des indices sur le contenu, p. ex. chez vous, demain, il était une fois, dans l'océan, etc.
- AP-AC.1(b) Lit un **nombre** exprimé en mots ou sous forme symbolique de 0 jusqu'à 100 et écrit en mots un **nombre** de 0 jusqu'à 20 en suivant la nouvelle orthographe (les numéraux composés sont systématiquement reliés par des traits d'union).
- AP-AC.1(c) Lit à haute voix et avec expression plusieurs **messages** et œuvres littéraires, p. ex. une histoire pour la jeunesse, un poème, des directives ou une comptine mathématique.
- AP-AC.1(d) Relève les mots ou les groupes de mots qui ont une **assonance** semblable.
- AP-AC.1(e) Relève les mots ou les groupes de mots qui créent des effets particuliers (p. ex. les onomatopées – Zoom! Crac!...).
- AP-AC.1(f) Joue (crée des rimes, des mots, des phrases ou des comptines farfelus, chante les rimes dans un poème ou une chanson déjà connues) avec :
- voyelle qui suit les consonnes c (ç), g, s
  - sons ch, qu et ph + voyelle
  - groupes de consonnes : bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pl, pr, tr, vr, gn
  - consonnes doubles : ll, mm, pp
  - sons :
    - o on, om, in, im, en, em, an, am, un
    - o ou, eu, ai, ei, au, eau,
    - o ui
    - o ille, eil, eille, ail, aille
    - o euil, euille, ain, ein, oin, ien
    - o combinaisons voyelle et consonne (al, ab, il, is, or, ot, ur, ut, ec)
  - syllabes complexes et inverses : (consonne-voyelle-consonne (CVC) – pour; voyelle-consonne (VC) – ouf; consonne-consonne-voyelle (CCV) – bleu; consonne-voyelle-voyelle (CVV) – nouer)

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 :*

- des différences orthographiques de :
  - o la forme des verbes de la 3e personne du singulier et du pluriel des temps des verbes exigés par le contexte et la tâche **authentiques** à accomplir;
  - o de la forme régulière du féminin en « e » des noms et des adjectifs.
- AP-AC.1(g) Utilise ses connaissances du concept de la phrase pour soutenir sa compréhension, p. ex. l'ordre des mots dans une phrase simple.
- AP-AC.1(h) Utilise sa connaissance de la langue orale et du rapport entre les lettres et les sons pour décoder (voir composantes de la **conscience phonologique** ci-dessus).
- AP-AC.1(i) Trouve des mots plus petits à l'intérieur d'un mot plus grand.
- AP-AC.1(j) Fait le survol des moyens qu'il ou elle utilise habituellement pour reconnaître et déterminer le vocabulaire :
  - les pronoms remplacent quoi ou qui;
  - un temps verbal simple qui semble avoir la même racine ou les mêmes lettres qu'un verbe déjà vu.
- AP-AC.1(k) Classe selon l'ordre alphabétique en se limitant aux deux premières lettres des mots.
- AP-AC.1(l) Se sert du vocabulaire et des structures de phrases vus précédemment dans divers contextes.
- AP-AC.1(m) Ordonne correctement les éléments de la phrase à structure simple affirmative (groupe du nom [GN] et groupe du verbe [GV]).
- AP-AC.1(n) Utilise correctement la majuscule en début de phrase et aux noms propres de personnes et lieux familiers.
- AP-AC.1(o) Utilise correctement le point à la fin de la phrase simple.
- AP-AC.1(p) Applique ses connaissances sur le pluriel en « s » dans un groupe de mots, p. ex. « Les grands garçons ».
- AP-AC.1(q) Écrit correctement quelques expressions les plus courantes qui s'utilisent avec « avoir » et non avec « être » comme en anglais, avec les sujets « je » et « il ou elle », p. ex. j'ai froid, il a chaud.
- AP-AC.1(r) Utilise les mots et joue avec les **sonorités** en participant aux activités de discrimination auditive, en suggérant des jeux de rimes, en trouvant de nouvelles rimes.

**Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**AP-AC.2** Utilise des **organiseurs graphiques et textuels** et des outils de référence pour négocier le sens d'un **message** et pour s'exprimer.

*L'élève :*

**É-AC.3** Utilise le vocabulaire de l'interaction et celui de ses activités quotidiennes pour exprimer ses sentiments et ses émotions.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-AC.2(a) Utilise des **points de repère** tels que l'illustration qui accompagne le mot ou ses connaissances du code écrit pour retrouver le mot précis.
- AP-AC.2(b) Vérifie si le mot repéré transmet l'idée recherchée.
- AP-AC.2(c) Consulte le mur des mots, les dictionnaires visuels, les imagiers imprimés ou virtuels.
- AP-AC.2(d) Représente ou écrit toutes les idées qui lui viennent à l'esprit sur un sujet donné à l'aide d'un organisateur graphique.

*L'élève :*

- AP-AC.3(a) Communique ses sensations face aux œuvres d'art.
- AP-AC.3(b) Décrit ou explique comment il ou elle se sent quand on a un grand flash de compréhension.
- AP-AC.3(c) Exprime comment il ou elle se sent à l'égard des personnes qui, par exemple, intimident les autres, respectent ou ne respectent pas les autres, sont polis.
- AP-AC.3(d) Redit dans ses propres mots comment un personnage dans une histoire ou dans un fait divers ou un **texte** courant s'est senti ou a réagi quand il a été confronté à un événement heureux ou malheureux.
- AP-AC.3(e) Tient un journal personnel.
- AP-AC.3(f) Justifie ou donne quelques raisons pour lesquelles il ou elle aime ou n'aime pas quelque chose.
- AP-AC.3(g) Dit comment il ou elle se sentirait dans une situation problématique ou positive telle qu'être en danger ou être reconnu(e) publiquement pour avoir aidé quelqu'un.
- AP-AC.3(h) Établit des rapports entre les contextes spécifiques et les émotions possibles à vivre.
- AP-AC.3(i) Compare à quoi il ou elle pense pendant une émotion positive par rapport à une émotion négative.

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**AP-AC.4** Enrichit ses phrases simples déclaratives en démontrant un répertoire croissant de vocabulaire et d'expressions courantes ou idiomatiques.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

AP-AC.4(a) Suggère des idées, des mots, des concepts langagiers et des étapes à suivre, p. ex. placement des adjectifs, expressions avec le passé composé, comment sauter à la corde, détails à considérer pour faire une expérience scientifique.

AP-AC.4(b) Utilise le vocabulaire et les structures de phrases modélisées dans des contextes divers pour :

- poser des questions;
- décrire un objet;
- expliquer un problème;
- exprimer ses sentiments;
- prendre les décisions en groupe;
- élaborer un plan d'action.

AP-AC.4(c) Emploie ou met en pratique les expressions entendues ou lues dans la littérature enfantine dans ses échanges quotidiens avec ses camarades de classe et l'enseignant ou l'enseignante.

AP-AC.4(d) Cherche des occasions d'employer les expressions courantes et idiomatiques qu'il ou elle est en train d'apprendre.

AP-AC.4(e) Utilise le bon mot selon le contexte parmi son répertoire de vocabulaire appris jusqu'alors.

AP-AC.4(f) Utilise du vocabulaire appris dans une variété de contextes.

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**AP-AC.5** Utilise une représentation visuelle du **message** pour l'aider dans son processus de négociation de sens et d'expression.

*L'élève :*

**AP-AC.6** Se crée des modèles et des généralisations qu'il ou elle valide et ajuste pour découvrir les règles de la langue.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

AP-AC.5(a) Explique le lien entre l'aspect visuel et le contenu d'un **message** ou d'un **texte** consulté ou visionné en classe (documentaire, film, site Web, histoire lue à haute voix) ou lors d'un événement spécial (pièce de théâtre ou spectacle offert par des gens venant de l'extérieur).

AP-AC.5(b) Regroupe en catégories les éléments illustrant divers aspects du sujet à traiter (contenu, vocabulaire) à l'aide d'un schéma ou d'un tableau en T (de comparaison).

AP-AC.5(c) Rédige, avec un ou une partenaire ou en petit groupe, un menu simple pour un repas santé – petit déjeuner, déjeuner, diner - un acrostiche pour la démarche de résolution de problèmes, les directives pour se rendre quelque part, la représentation d'une séquence de mouvements.

AP-AC.5(d) Construit une maquette ou un prototype d'abri d'animaux ou d'abri pour les humains, pour une expérience scientifique.

AP-AC.5(e) Se sert des schémas tels que le tableau SVA pour parler de ce qu'il ou elle a compris, n'a pas compris ou veut savoir.

AP-AC.5(f) Se fait une représentation visuelle (cartes d'idées, schémas conceptuels) pour noter des idées pendant qu'il ou elle écoute, visionne, lit ou fait un remue-méninge d'idées pour un projet ou une question d'enquête.

AP-AC.5(g) Présente les notions qu'il ou elle a comprises et ses créations, à l'aide de la technologie.

*L'élève :*

AP-AC.6(a) Démontre qu'il ou elle sait qu'il existe une relation entre l'oral et l'écrit par son orthographe phonétique en prononçant le mot à voix basse dans sa tête et en utilisant les lettres permettant de transcrire les phonèmes du mot en **graphèmes**.

AP-AC.6(b) Formule des hypothèses sur l'orthographe d'un mot à partir de ses connaissances des **graphèmes** et des **phonèmes** (ce qui fait souvent partie du stade phonétique ou du stade de transition).

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

**AP-AC.7** Démontre que les temps des verbes véhiculent une signification d'actions, de pensées et d'évènements dans le temps présent, passé et futur.

*L'élève :*

- AP-AC.7(a) Applique les notions de temps pour comprendre la langue (demain, avant, la semaine dernière).
- AP-AC.7(b) Situe les évènements sur une ligne du temps.
- AP-AC.7(c) Raconte une expérience vécue, un évènement familial ou communautaire, une tâche scolaire bien réussie, à l'aide des temps des verbes indiquant le passé.
- AP-AC.7(d) Suggère des actions ou des changements à apporter à une démarche, un format, une démonstration, un regroupement, une solution, p. ex. « La prochaine fois nous..., à l'avenir je .... »

*L'élève :*

**AP-AC.8** Identifie des auteurs, des illustrateurs et des personnages de la littérature enfantine d'expression française, et exprime ses préférences.

*L'élève :*

- AP-AC.8(a) Décrit les lieux où se déroulent des histoires lues, lieux d'origines des auteurs et auteures, etc.
- AP-AC.8(b) Identifie des auteurs et des illustrateurs **francophones** et donne quelques caractéristiques de leurs œuvres qu'il ou elle aurait déjà vues en classe.
- AP-AC.8(c) Repère l'auteur d'un **message** ou d'un **texte** narratif ou ludique quand celui-ci est mentionné.
- AP-AC.8(d) Explique pourquoi il ou elle préfère ou aime un tel auteur, illustrateur ou personnage.
- AP-AC.8(e) Compare deux auteurs ou illustrateurs selon les critères simples établis avec l'enseignant, p. ex. sujets, couleurs, aspect réel ou imaginaire des illustrations, aspect sérieux ou comique.

*L'élève :*

**AP-AC.9** Distingue et utilise les règles de communication de base, y compris le vous pluriel et le tu singulier.

*L'élève :*

- AP-AC.9(a) Se sert correctement des formules de politesse quand il ou elle demande quelque chose :
- « Est-ce que je pourrais ....? » ou « Puis-je ....? »
  - « Pourriez-vous ...? » ou « Pourrais-tu ...? » ou « Est-ce que vous pourriez/Est-ce que tu pourrais...? ».
- AP-AC.9(b) Emploie « tu » quand il ou elle parle à une personne.
- AP-AC.9(c) Emploie « vous » quand il ou elle parle à plus d'une personne.



---

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

**Apprentissages critiques obligatoires**

*L'élève :*

**AP-PO.1** Cherche les similitudes dans le vocabulaire, les connaissances linguistiques et les conventions, ainsi que les **référénts culturels** pour se sécuriser.

*L'élève :*

**AP-PO.2** 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.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-PO.1(a) Identifie des ressemblances et des différences de styles de vie, d'expériences, de valeurs et de conventions entre sa culture et la culture des **francophones** après avoir visionné des affiches, des vidéos ou après la lecture d'un **texte** de littérature enfantine ou de **textes** informatifs.
- AP-PO.1(b) Explique ce que le titre d'un film, d'un documentaire, d'une chanson ou d'un livre lu à haute voix évoque chez lui ou elle.
- AP-PO.1(c) Fait un agenda pour la semaine suivante.
- AP-PO.1(d) Exprime ses idées au sujet de sa communauté sous différentes formes telles qu'un tableau, un dessin, une gravure, une photo et à l'aide de divers médiums, tels que la peinture, les objets trouvés, la pâte à modeler, un appareil photo.
- AP-PO.1(e) Explore comment les gens, les animaux et les objets ont un aspect différent et comment les gens peuvent avoir des points de vue différents.
- AP-PO.1(f) Choisit un mois, le représente sous forme de calendrier et y insère des dates importantes pour soi, sa famille et sa communauté.

*L'élève :*

- AP-PO.2(a) Démontre divers moyens de respecter les autres, p. ex. encourage, sourit, écoute les autres, parle à son tour, partage son espace, partage des choses et offre de l'aide.
- AP-PO.2(b) Décrit comment certaines personnes ou certains personnages dans une histoire montrent ou ne montrent pas de respect entre eux ou envers eux-mêmes.
- AP-PO.2(c) Discute de ce que ça veut dire la « règle d'or », *Traitez les autres comme vous voudriez être traité si vous étiez à leur place*, et donne des exemples.
- AP-PO.2(d) Donne un exemple de manifestation de ses qualités de leadership personnelles, p. ex. se porte volontaire pour des tâches à l'école, agit comme meneur de jeu, encourage ses camarades à parler français, valorise les idées des autres.

---

**Composante : Afficher sa francophonie**

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**AP-AF.1** Démontre son appartenance au groupe d'immersion en s'adressant à l'autre en français dans les occasions qui se présentent.

*L'élève :*

**AP-AF.2** Choisit des activités et des ressources, humaines ou matérielles, en français lorsqu'elles sont disponibles.

*L'élève :*

**AP-AF.3** S'efforce de bien s'exprimer.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

- AP-AF.1(a) Utilise le français dans les situations sociales non structurées, p. ex. sur le terrain de jeux, pour régler un conflit.
- AP-AF.1(b) Réagit avec assurance en français, p. ex. partage des pensées et des sentiments, donne son opinion, contribue au bon déroulement du groupe, essaie de s'expliquer en français même dans des situations imprévues.

*L'élève :*

- AP-AF.2(a) Participe aux activités en français telles que musique, beaux arts, sports.
- AP-AF.2(b) Profite des occasions qui lui sont offertes pour lire avec un ou une camarade de classe.
- AP-AF.2(c) Consulte un imagier construit ou publié.

*L'élève :*

- AP-AF.3(a) Exprime clairement ses idées, ses sentiments et ses opinions à propos des textes lus ou entendus, p. ex. dans un journal de réaction à la littérature, une affiche, une lettre d'opinion.
- AP-AF.3(b) Se corrige, p. ex. avec des expressions communes telles que : J'ai, Je t'aime, J'ai fini.

---

**Composante : Jouir intellectuellement et affectivement**

**Apprentissages critiques  
obligatoires**

*L'élève :*

**AP-J.1** Lit des livres français, regarde des films et vidéoclips et chante en français pour son plaisir.

*L'élève :*

**AP-J.2** Réagit aux drôleries.

**Indicateurs de progression**

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

*L'élève :*

AP-J.1(a) Exprime ses préférences en matière d'auteurs, d'illustrateurs et de **textes**.

AP-J.1(b) Réagit favorablement à la proposition d'écouter un **texte** de la littérature enfantine ou d'une activité de lecture partagée.

---

*L'élève :*

AP-J.2(a) Emploie quelques expressions idiomatiques qui peuvent être perçues comme étant drôles, p. ex. « Je casse la croute », « Je ne suis pas dans mon assiette », « J'ai la chair de poule », « Ce n'est pas la mer à boire. »

AP-J.2(b) Imité les paroles ou les actions comiques des personnages (comédiens, clowns, personnages principaux des histoires) dans les livres, les films, les sites Web et les émissions.

## 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.

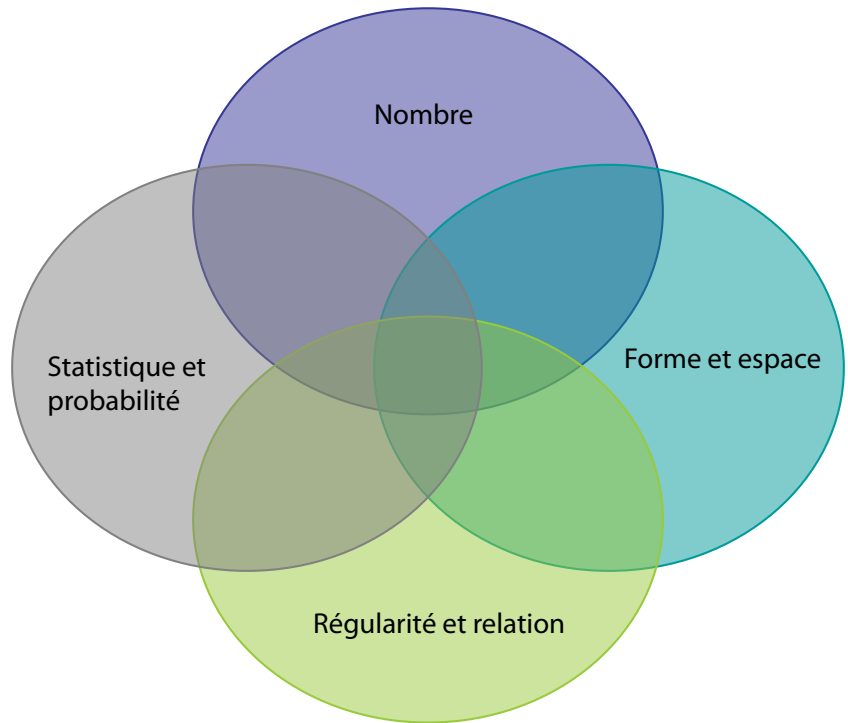
Le programme de mathématiques (M-12) poursuit quatre buts :

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 2<sup>e</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 ».

### LES HABILÉTÉS LOCOMOTRICES

En 2<sup>e</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

**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 directe</b>;</li> <li>• explorer les caractéristiques des matériaux et des objets familiers dans son environnement.</li> </ul>	<p><b>É-DV.6</b> Prend conscience de son milieu naturel et construit, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• explorer et construire le sens de soi, de sa famille et de son monde à travers les cinq sens;</li> <li>• examiner la notion, la fonction et l'usage d'objets à trois dimensions et décrire leur position par rapport à d'autres personnes, animaux ou objets;</li> <li>• prendre conscience de la sécurité et la mettre en pratique;</li> <li>• établir le lien entre les figures à deux dimensions et les objets à trois dimensions;</li> <li>• mesurer à l'aide de la comparaison directe;</li> <li>• décrire des changements (quotidiens et saisonniers) et les besoins correspondants;</li> <li>• examiner les adaptations des plantes, des animaux et des êtres humains;</li> <li>• établir le lien entre les matériaux et les objets, et leurs usages.</li> </ul>	

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



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

(PONC, 2012, p. 89)

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

### 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.



---

## 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)

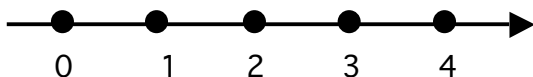
La notion qu'il n'y a pas de lien entre la quantité (le **nombre**) et la disposition ou l'apparence des objets ou items. Par exemple, changer la disposition de jetons ne change pas le **nombre** de jetons. Aussi, un **nombre** représente le même **nombre** n'importe ce qui est compté, des souris ou 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.

## Droite numérique

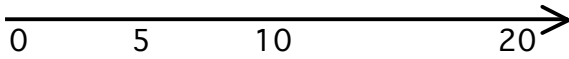
Une **droite numérique** est une ligne formée d'une infinité de points alignés qu'on a graduée avec une série de **nombres** en ordre croissant. On la représente habituellement à l'horizontale mais elle peut l'être aussi à la verticale.



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.

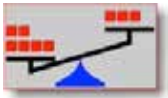


Quand la **droite numérique** partielle est représentée sous forme de courbe, en français on peut utiliser le terme « ligne » parce qu'une droite, en français, ne peut pas être une courbe.



## 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 inconnu 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 déclouonnement 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 **organisateurs graphiques**, dont l'apprenant se sert pour organiser visuellement et spatialement, de façon pertinente, les connaissances, les idées, les informations importantes, les notes, les concepts et les caractéristiques, par exemple :

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

(PONC, 2012, p. 83)

## Organisation textuelle, organisateurs textuels

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

*Marques graphiques :*

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

(PONC, 2012, p. 84)

*Séquences textuelles :*

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

\*Adapté d'Allô Prof, 2011

(PONC, 2012, p. 84)

## 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).

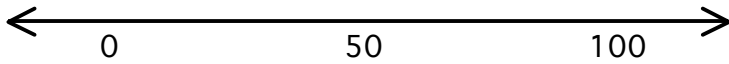
## Phrase de danse

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**.



### 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 numéros 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).

**Jeux de sonorité** : voir *L'alphabétisme chez les jeunes enfants : Une ressource pour les enseignants et les enseignantes* Promenade à l'écoute des sons p. 99-100, « Quel son avez-vous entendu en premier? » p. 101-102, Explorer les combinaisons de sons p. 104-107.

## 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 résultats d'apprentissage 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 ltée.

- 
- 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.

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 fransaskoises*. 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 : Stratégie 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.wncp.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.aac5c799eb8ab12 edeb3ffdb62108a0c/#whole\\_child](http://ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.aac5c799eb8ab12 edeb3ffdb62108a0c/#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*, 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. 34 Health Education 6
- 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/youthpolicypaper.htm](http://www.nationalchildrensalliance.com/nca/pubs/2004/youthpolicypaper.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 réaction.

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