

Maternelle d'immersion française

Programme d'études

Septembre 2016



Avant-propos

Les programmes d'études pour la maternelle en immersion respectent la façon dont les enfants apprennent et la nature même de l'apprentissage en immersion française – la langue française à travers les expériences authentiques et variées à l'école et les expériences parascolaires qui viennent enrichir son identité en tant que citoyen bilingue. Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être sont développés en reliant l'apprentissage autour d'un contexte fondé sur la réalité des élèves. Les élèves sont appelés à interagir afin d'accomplir les tâches d'apprentissage qui touchent à tous les aspects du développement de l'enfant : développement créatif, physique, socioaffectif, intellectuel ainsi qu'au développement du langage, de la littératie et de la numératie. Par conséquent, la participation active et le jeu symbolique sont des aspects clés du programme de maternelle et amènent les élèves à une compréhension approfondie du monde qui les entoure.

(Adapté du programme de maternelle immersion, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2015)

Remerciements

Le présent document explicite les résultats d'apprentissage de la composante «littératie» pour la maternelle en immersion à l'Île-du-Prince-Édouard.

Le Ministère remercie sincèrement les personnes dont les noms suivent qui ont travaillé au sein du comité de révision du programme de maternelle et de sa mise à l'essai et qui ont fourni des conseils et des suggestions.

Christina Cashin	Enseignante de la maternelle, École Spring Park
Tracy Doyle-Arsenault	Enseignante de la maternelle, École Tignish
Monique Gallant	Enseignante de la maternelle, École Greenfield
Claire Gaudin	Spécialiste du français en immersion et des sciences humaines M – 6, Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la culture
Chrissy Knight	Enseignante de la maternelle, École Westwood
Eunice MacIntyre	Conseillère pédagogique des programmes en Français langue seconde, English Language School Board
Suzanne MacIntyre	Enseignante de la maternelle, École Spring Park
Lucy Ryan	Enseignante de la maternelle, École Elm Street
Raquel Wells	Enseignante de la maternelle, École St. Louis

Le ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture de l'Île-du-Prince-Édouard remercie également les ministères suivants :

Ministère de l'Éducation du Nouveau Brunswick

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique

Ministère de l'Éducation de l'Ontario

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

Table des matières

Introduction

Avant-propos i

Remerciements iii

A - Contexte et fondement 1

Orientations de l'éducation publique 2

Vision, mandat et valeurs 2

Buts 3

Les résultats d'apprentissage 4

Les compétences transdisciplinaires 5

Les indicateurs de réalisation 10

Travailler avec les RAS 11

L'évaluation 13

Engagement des élèves dans le processus d'évaluation 14

Sensibilisation à la diversité 16

La différenciation 18

Orientation du programme de français en immersion – Maternelle 19

Un aperçu conceptuel de l'immersion 19

Les principes directeurs de l'apprentissage du français en immersion 19

Le temps de l'enseignement en immersion 21

Les stades de développement de l'enfant en maternelle 22

La nature de l'apprenant en maternelle 22

La schématisation de l'apprentissage en maternelle immersion 22

Le développement langagier et de la littératie en maternelle immersion 29

La pédagogie en classe de maternelle 32

La pédagogie du jeu 32

Les centres d'apprentissage 35

La pédagogie de l'enquête 36

Un programme de littératie équilibré et efficace 39

Un modèle de transfert graduel de la responsabilité 40

L'intégration des technologies dans la classe de maternelle 41

L'organisation de la classe de maternelle 44

La différenciation dans la classe de maternelle	45
L'évaluation dans la classe de maternelle.....	46
La création d'une communauté apprenante	49
L'enfant comme apprenant.....	49
Le rôle de l'enseignant	50
Le rôle des parents	50
Le rôle des partenaires communautaires.....	52
B – Cadre des résultats d'apprentissage	53
Tableau cumulatif du programme de maternelle en immersion	54
Tableau de spécifications	55
Volet - Écoute et expression orale	56
Volet – Lecture et visionnement	74
Volet – Écriture et représentation.....	88
Bibliographie.....	98

Contexte et fondement

ORIENTATIONS DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE À L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD



Vision

La vision représente les plus hautes aspirations de notre organisation quant à l'incidence de notre travail sur la société. La vision du ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture est la suivante :

Un système d'éducation et de développement préscolaire qui permet à tous les élèves et enfants de prospérer, de réussir et de se réaliser pleinement en tant que citoyen à part entière.

Mandat

Le mandat exprime notre rôle en tant qu'organisation au sein du système d'éducation et de développement de la petite enfance. En plus du travail qui s'effectue au sein du ministère, nous collaborons avec des personnes, des groupes et des organisations de l'extérieur pour la réussite des enfants et des élèves. Le mandat du ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture est le suivant :

Fournir du leadership, des directives, des ressources et des services pour l'éducation et le développement de la petite enfance.

Valeurs

Nos valeurs guident la façon dont les membres du personnel du ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture travaillent les uns avec les autres, avec des partenaires externes et avec les personnes que nous servons. Nos valeurs comprennent les suivantes :

Responsabilisation – *Le ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture est responsable du travail qu'il accomplit et de ses répercussions sur la réussite des enfants et des élèves.*

Excellence – *Le ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture devrait offrir le meilleur niveau de service aux personnes qui ont recours à ses services.*

Apprentissage – *L'appréciation de l'apprentissage et la croyance qu'il est le fondement de la croissance et de la réussite.*

Respect – *Respecter chaque personne et le rôle qu'elle joue dans l'appui de l'éducation et du développement de la petite enfance.*

Buts

Les buts du ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture sont les facteurs clés de succès de la réalisation de la vision du ministère, soit un système d'éducation et de développement de la petite enfance qui permet à tous les enfants et les élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour prospérer, s'épanouir et réussir en tant que citoyens à part entière. Les objectifs du ministère sont les défis qui doivent être relevés avec succès afin de répondre aux buts du ministère.

- 1. Prestation de services et de ressources de haute qualité pour la réussite des enfants et des élèves**
 - Offrir des services et des ressources pour améliorer le rendement
 - Offrir des services et des ressources pour soutenir le mieux-être des enfants et des élèves
 - Offrir des services et des ressources pour appuyer les éducateurs
 - Élaborer des programmes de haute qualité
 - Élaborer et administrer des évaluations communes provinciales de grande qualité

- 2. Pratiques efficaces de communication et de collaboration**
 - Communiquer et collaborer efficacement au sein du ministère
 - Communiquer et collaborer efficacement avec les partenaires et avec la population

- 3. Amélioration de l'efficacité organisationnelle et de la reddition de comptes au sein du ministère et avec les partenaires externes**
 - Élaborer et mettre en œuvre un cadre de responsabilisation
 - Gérer efficacement les ressources du ministère
 - Soutenir le personnel du ministère

COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

Les résultats d'apprentissage¹

L'orientation de l'enseignement se cristallise autour de la notion de « **résultat d'apprentissage** ».

Les **résultats d'apprentissage** définissent ce que l'élève est censé savoir et pouvoir faire à la fin de son niveau scolaire ou au terme de ses études secondaires. À ce titre, tous les résultats d'apprentissage d'un programme d'études doivent être atteints.

Des résultats d'apprentissage spécifiques sont précisés pour chaque niveau scolaire, de la maternelle à la 12^e année.

Le programme d'études est divisé en **quatre** types de résultats d'apprentissage :

Les compétences transdisciplinaires (CT)	Les résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)	Les indicateurs de réalisation
Ils énoncent les apprentissages que l'on retrouve dans toutes les matières et qui sont attendus de tous les élèves à la fin de leurs études secondaires.	Ils décrivent les attentes générales communes à chaque niveau, de la maternelle à la 12 ^e année, dans chaque domaine.	Il s'agit d'énoncés précis décrivant les habiletés, les connaissances et la compréhension spécifiques que les élèves devraient avoir acquises à la fin de chaque niveau scolaire.	Exemples de façons dont les élèves pourraient avoir à faire la preuve de l'atteinte d'un résultat d'apprentissage donné.

La gradation du niveau de difficulté des RAS d'une année à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement ses connaissances, ses habiletés, ses stratégies et ses attitudes.

Pour que l'élève puisse atteindre un résultat spécifique à un niveau donné, il faut que, au cours des années antérieures et subséquentes, les habiletés, les connaissances, les stratégies et les attitudes fassent l'objet d'un enseignement et d'un réinvestissement graduels et continus.

¹ Adapté du *Programme de français M-8*, Nouvelle-Écosse, p. 3-4.

La présentation des résultats d'apprentissage par niveau, qui est conforme à la structure établie dans le présent document, ne constitue pas une séquence d'enseignement suggérée. On s'attend à ce que les enseignants définissent eux-mêmes l'ordre dans lequel les résultats d'apprentissage sont abordés. Bien que certains résultats d'apprentissage doivent être atteints avant d'autres, une grande souplesse existe en matière d'organisation du programme.

Les compétences transdisciplinaires

Les compétences transdisciplinaires définissent l'ensemble interdépendant d'attitudes, d'habiletés et de connaissances que les élèves doivent posséder pour participer activement à l'apprentissage continu et réussir la transition vie-travail. Elles s'appliquent à toutes les disciplines. Les programmes et les cours, décrits au moyen de résultats d'apprentissage généraux et spécifiques, fournissent le contexte dans lequel ces compétences sont développées au fil des ans.

Les compétences transdisciplinaires sont un cadre pour l'élaboration des programmes et des cours. Le développement prévu dans ce cadre fait en sorte que les résultats d'apprentissage s'alignent avec les compétences et donne des occasions d'apprentissage interdisciplinaires.



Citoyenneté

Les élèves devraient contribuer à la qualité et à la durabilité de leur environnement, de leur communauté et de la société. Ils analysent des enjeux culturels, économiques, environnementaux, politiques et sociaux, et prennent des décisions éclairées, font preuve d'esprit d'analyse, résolvent des problèmes et agissent en tant que personnes responsables dans un contexte local, national et mondial.

Les élèves devraient être en mesure :

- de reconnaître les principes et les actions des citoyens dans une société juste, pluraliste et démocratique;
- de démontrer la disposition et les habiletés nécessaires à une citoyenneté efficace;
- d'analyser et de prendre en considération les conséquences possibles des décisions prises, des jugements portés et des solutions adoptées;
- de reconnaître l'influence de la société sur leur vie, leurs choix et ceux des citoyens en général;
- de reconnaître l'influence de leurs choix quotidiens sur les autres, et ce, à l'échelle locale, nationale et mondiale;
- de faire des choix éclairés et responsables, visant la justice et l'équité pour tous et la pérennité de la planète;
- de connaître les institutions à l'échelle locale, nationale et mondiale;
- de participer à des activités civiques qui appuient la diversité et la cohésion sociales et culturelles;
- de participer à la vie de leur communauté et de s'y engager afin d'en assurer la vitalité et la durabilité;
- de faire valoir leurs droits et d'assumer leurs responsabilités;
- d'être ouvert d'esprit afin de promouvoir et protéger les droits humains et l'équité;
- de saisir la complexité et l'interdépendance des facteurs en analysant des enjeux;
- de se prononcer sur des situations qui constituent des débats de société et d'y porter un regard critique et autonome;
- de démontrer une compréhension du développement durable;
- d'apprécier leur identité et leur patrimoine culturel et la contribution des différentes cultures à la société;
- d'imaginer des possibilités d'action et de les mettre en œuvre.



Communication

Les élèves devraient pouvoir faire des interprétations et s'exprimer efficacement à l'aide de divers médias. Ils participent à un dialogue critique, écoutent, lisent, regardent et créent à des fins d'information, d'enrichissement et de plaisir.

Les élèves devraient être en mesure :

- d'écouter et d'interagir de façon consciente et respectueuse dans des contextes officiels et informels;
- de participer à un dialogue constructif et critique;
- de comprendre des pensées, des idées et des émotions présentées par de multiples formes de médias, de les interpréter et d'y réagir;
- d'exprimer des idées, de l'information, des apprentissages, des perceptions et des sentiments par diverses formes de médias en tenant compte de la situation de communication;
- d'évaluer l'efficacité de la communication et de faire une réflexion critique sur le but visé, le public et le choix du média;
- d'analyser les répercussions des technologies de l'information et des communications sur l'équité sociale;
- de démontrer un niveau de compétence de l'autre langue officielle du Canada.



Créativité et innovation

Les élèves devraient se montrer ouverts aux nouvelles expériences, participer à des processus créatifs, faire des liens imprévus et générer des idées, des techniques et des produits nouveaux. Ils apprécient l'expression esthétique ainsi que le travail créatif et novateur des autres.

Les élèves devraient être en mesure :

- de recueillir des renseignements à l'aide de tous les sens afin d'imaginer, de créer et d'innover;
- de développer et d'appliquer leur créativité pour communiquer des idées, des perceptions et des sentiments;
- de prendre des risques réfléchis, d'accepter la critique, de réfléchir et d'apprendre par essais et erreurs;
- de penser de façon divergente et d'assumer la complexité et l'ambiguïté;
- de reconnaître que les processus de création sont essentiels à l'innovation;
- d'utiliser des techniques de création pour générer des innovations;
- de collaborer afin de créer et d'innover;
- de faire une réflexion critique sur les travaux et les processus de création et d'innovation;
- d'apprécier la contribution de la créativité et de l'innovation au bien-être social et économique.



Développement personnel et cheminement de carrière

Les élèves devraient devenir des personnes conscientes d'elles-mêmes et autonomes qui se fixent des objectifs et cherchent à les atteindre. Ils comprennent la contribution de la culture à la vie personnelle et au cheminement de carrière. Ils prennent des décisions réfléchies à l'égard de leur santé, de leur bien-être et de leur cheminement personnel et de carrière.

Les élèves devraient être en mesure :

- de faire des liens entre l'apprentissage, d'une part, et le développement personnel et le cheminement de carrière, d'autre part;
- de démontrer des comportements qui contribuent à leur bien-être et à celui des autres;
- de bâtir des relations personnelles et professionnelles saines;
- de se connaître comme personne et comme élève et d'utiliser les stratégies qui leur correspondent le mieux afin de se sentir autonome et compétent dans leur vie personnelle et leur cheminement de carrière;
- d'acquérir des habiletés et des habitudes propices à leur bien-être physique, spirituel, mental et émotif;
- d'élaborer des stratégies pour gérer l'équilibre entre leur vie professionnelle et personnelle;
- de créer et de mettre en œuvre un plan personnel, d'études, de carrière et financier pour réussir les transitions et atteindre leurs objectifs d'études et de carrière;
- de montrer qu'ils sont prêts à apprendre et à travailler d'une manière individuelle, coopérative et collaborative dans divers milieux dynamiques et en évolution;
- de montrer qu'ils ont la capacité à répondre et à s'adapter efficacement à des situations nouvelles (résilience).



Maîtrise de la technologie

Les élèves devraient utiliser et appliquer la technologie afin de collaborer, de communiquer, de créer, d'innover et de résoudre des problèmes tout en adoptant les comportements d'un citoyen numérique actif et éclairé.

Les élèves devraient être en mesure :

- de reconnaître que la technologie englobe une gamme d'outils et de contextes d'apprentissage;
- d'utiliser la technologie et d'interagir avec elle afin de créer de nouvelles connaissances;
- d'appliquer la technologie numérique afin de recueillir, de filtrer, d'organiser, d'évaluer, d'utiliser, d'adapter, de créer et d'échanger de l'information;
- de choisir et d'utiliser la technologie pour créer et innover, et pour communiquer, collaborer et s'ouvrir sur le monde;
- d'analyser l'influence de la technologie sur la société et son évolution, et l'influence de la société sur la technologie et son évolution;
- d'adopter, d'adapter et d'appliquer la technologie de façon efficace et productive;
- d'utiliser la technologie de manière sécuritaire, en toute légalité et de façon responsable;
- d'utiliser diverses technologies pour réseauter avec d'autres francophones et contribuer à la vitalité et à la pérennité de leur communauté et de la francophonie canadienne.



Pensée critique

Les élèves devraient analyser et évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées à l'aide de divers types de raisonnement afin de se renseigner, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Ils se livrent à une réflexion critique sur les processus cognitifs.

Les élèves devraient être en mesure :

- d'utiliser des aptitudes à la pensée critique pour se renseigner, prendre des décisions et résoudre des problèmes;
- de reconnaître le caractère réfléchi de la pensée critique;
- de faire preuve de curiosité, de créativité, de flexibilité, de persévérance, d'ouverture d'esprit, d'équité, de tolérance à l'ambiguïté et de retenue de jugement, et de poser des questions efficaces qui appuient la recherche de renseignements, la prise de décisions et la résolution de problèmes;
- d'acquérir, d'interpréter et de synthétiser les renseignements pertinents et fiables de diverses sources;
- d'analyser et d'évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées;
- de travailler de façon individuelle et collaborative pour utiliser divers types de raisonnement et diverses stratégies, tirer des conclusions, prendre des décisions et résoudre des problèmes à partir d'éléments de preuve;
- de faire une réflexion critique sur les processus de pensée utilisés et de reconnaître des hypothèses;
- de communiquer efficacement des idées, des conclusions, des décisions et des solutions;
- d'apprécier les idées et les contributions des autres qui ont des points de vue divers;
- de remettre en question ce qui influence leur vie afin de faire des choix linguistiques, culturels et sociaux éclairés.

Les indicateurs de réalisation²

Les **indicateurs de réalisation** sont des exemples de façons dont les élèves peuvent prouver l'atteinte d'un résultat d'apprentissage.

En d'autres mots, les indicateurs de réalisation fournis dans un programme d'études à l'égard d'un résultat d'apprentissage donné :

- ❖ **ne constituent pas une liste de contrôle ou de priorités applicable aux activités pédagogiques ou aux éléments d'évaluation obligatoires;**
- ❖ précisent l'intention du résultat d'apprentissage;
- ❖ situent le résultat d'apprentissage dans un contexte de connaissances et d'habiletés;
- ❖ définissent le niveau et la nature des connaissances recherchées pour le résultat d'apprentissage.

Au moment de planifier leur cours, les enseignants doivent bien connaître l'ensemble des indicateurs de réalisation de manière à bien comprendre le résultat d'apprentissage. Ils peuvent aussi élaborer leurs propres indicateurs pour satisfaire aux besoins des élèves. Ces indicateurs doivent respecter le résultat d'apprentissage.

Exemple provenant du programme d'études de Maternelle d'immersion française :

RAG : M1.0 Orienter et gérer son écoute

RAS : M1.2 Démontrer une écoute active

Indicateurs de réalisation :

- Identifier l'intention de l'écoute
- Regarder le locuteur afin de capter l'information qui se dégage des indices visuels
- Démontrer une réaction verbale ou non verbale appropriée
- Chercher des indices visuels ailleurs dans la classe

² Tiré du *Programme d'études de la Saskatchewan, La mise à jour des programmes expliquée – Comprendre les résultats d'apprentissage*. 2010.

Travailler avec les RAS

L'élaboration des RAS est basée sur la taxonomie de Bloom. Celle-ci :

- ❖ apporte un langage commun à la conception des attentes d'apprentissage qui facilite la communication entre professionnels;
- ❖ assure l'harmonisation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation;
- ❖ permet d'établir un continuum dans l'acquisition de connaissances et dans le développement d'habiletés cognitives de plus en plus complexes.

Dimension des processus cognitifs					
Mémorisation <i>(plus bas niveau de savoir)</i>	Compréhension	Application	Analyse	Évaluation	Création <i>(plus haut niveau de savoir)</i>
<i>Faire appel aux connaissances antérieures.</i>	<i>Déterminer le sens de messages oraux, écrits ou graphiques.</i>	<i>Suivre une procédure pour exécuter une tâche.</i>	<i>Désassembler un tout et déterminer comment ses éléments sont liés les uns aux autres.</i>	<i>Porter un jugement en utilisant des critères et des normes.</i>	<i>Assembler des éléments pour en faire un tout cohérent ou fonctionnel selon un nouveau modèle ou une nouvelle structure.</i>
Verbes comme : arranger, définir, dupliquer, étiqueter, faire une liste, mémoriser, nommer, ordonner, identifier, relier, rappeler, répéter et reproduire	Verbes comme : classifier, décrire, discuter, expliquer, exprimer, identifier, indiquer, situer, reconnaître, rapporter, reformuler, réviser, choisir et traduire	Verbes comme : appliquer, choisir, démontrer, employer, illustrer, interpréter, pratiquer, planifier, schématiser, résoudre, utiliser et écrire	Verbes comme : analyser, estimer, calculer, catégoriser, comparer, contraster, critiquer, différencier, discriminer, distinguer, examiner, expérimenter, questionner, tester et cerner	Verbes comme : arranger, argumenter, évaluer, rattacher, choisir, comparer, justifier, estimer, juger, prédire, chiffrer, élaguer, sélectionner et supporter	Verbes comme : arranger, assembler, collecter, composer, construire, créer, concevoir, développer, formuler, gérer, organiser, planifier, préparer, proposer, installer et écrire

Taxonomie de Bloom révisée (Anderson et Krathwohl, 2011, p. 67-68)

De plus, les résultats d'apprentissage cherchent à amener les élèves à acquérir un ensemble de connaissances **factuelles**, **conceptuelles**, **procédurales** et **métacognitives**. La dimension des connaissances ajoutées au tableau de spécifications indique le genre d'information ciblé.

Afin de mieux comprendre un RAS, il est important de comprendre comment l'apprentissage est représentatif de la **dimension des processus cognitifs** et de la **dimension des connaissances**.

À l'Île-du-Prince-Édouard, on regroupe les six dimensions des processus cognitifs de Bloom en trois niveaux :

Dimensions des connaissances	Dimensions des processus cognitifs			% du programme d'études
	NIVEAU 1 Mémoriser et comprendre	NIVEAU 2 Appliquer et analyser	NIVEAU 3 Évaluer et créer	
<i>La production orale et l'écoute</i>				
<i>La lecture et le visionnement</i>				
<i>L'écriture et la représentation</i>				
<i>La Culture</i>				
<i>Autres outils</i>				

Les deux dimensions essentielles de l'apprentissage

Dans le tableau de spécifications, les verbes utilisés dans la formulation des RAS déterminent ainsi la dimension des processus cognitifs, tandis que les noms situent les RAS dans la dimension des connaissances.

Dans ce contexte, l'enseignant est amené à équilibrer sa planification en utilisant les tableaux de spécifications inclus dans chaque programme d'études.

Tableau de spécifications partiel tiré du programme d'études de maternelle en immersion

Volet	Dimensions des processus cognitifs						Valeur en %
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
<i>Écoute et expression orale</i>		M2.2	M1.1 M1.2 M2.1 M3.2	M2.3 M4.1	M2.4	M3.1	45 %

L'évaluation

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage et d'instruction. Son but principal est d'améliorer et de guider le processus d'apprentissage. Le ministère croit que le rôle de l'évaluation est avant tout de rehausser la qualité de l'enseignement et d'améliorer l'apprentissage des élèves.

L'évaluation doit être planifiée en fonction de ses buts. L'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage ont chacune un rôle à jouer dans le soutien et l'amélioration de l'apprentissage des élèves. La partie la plus importante de l'évaluation est la façon dont on interprète et on utilise les renseignements recueillis pour le but visé.

L'évaluation vise divers buts :

L'évaluation au service de l'apprentissage (diagnostique)

L'évaluation au service de l'apprentissage recueille des données sur l'apprentissage dans le but de guider l'instruction, l'évaluation et la communication des progrès et des résultats obtenus. Elle met en relief ce que les élèves savent et sont en mesure de faire et d'explicitier par rapport au programme d'études.

L'évaluation en tant qu'apprentissage (formative)

Cette évaluation permet aux élèves de prendre conscience de leurs méthodes d'apprentissage (métacognition), et d'en profiter pour ajuster et faire progresser leurs apprentissages en assumant une responsabilité accrue à leur égard.

L'évaluation de l'apprentissage (sommative)

L'évaluation de l'apprentissage est faite à la fin de la période désignée d'apprentissage. Elle sert, en combinaison avec les données recueillies par l'évaluation au service de l'apprentissage, à déterminer l'apprentissage réalisé.

L'évaluation est intimement liée aux programmes d'études et à l'enseignement. En même temps que les enseignants et les élèves travaillent en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études, l'évaluation joue un rôle essentiel en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement, pour aider les élèves à franchir les prochaines étapes, et pour vérifier les progrès et les réalisations. Pour l'évaluation en classe, les enseignants recourent à toutes sortes de stratégies et d'outils différents, et ils les adaptent de façon à ce qu'ils répondent au but visé et aux besoins individuels des élèves.

L'atteinte des *compétences transdisciplinaires* est mesurée par l'évaluation au service de l'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage des résultats d'apprentissage élaborés pour chaque cours et programme.

Les recherches et l'expérience démontrent que l'apprentissage de l'élève est meilleur quand :

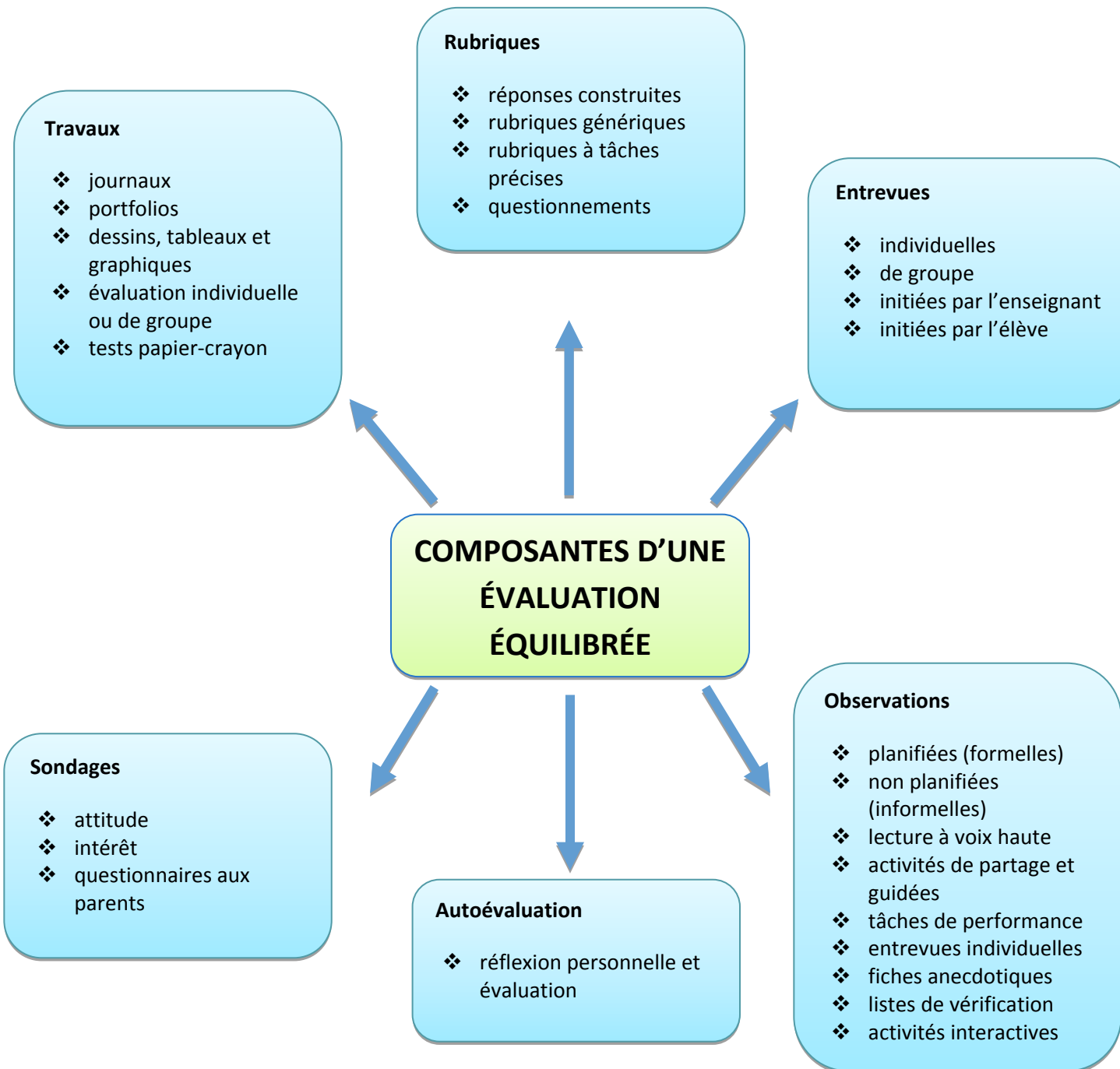
- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont basés sur des buts d'apprentissage clairs;
- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont adaptés en fonction des besoins des élèves;
- ❖ les élèves participent au processus d'apprentissage (ils comprennent les buts de l'apprentissage et les critères caractérisant un travail de bonne qualité, reçoivent et mettent à profit la rétroaction descriptive, et travaillent pour ajuster leur performance);

- ❖ l'information recueillie au moyen de l'évaluation est utilisée pour prendre des décisions favorisant l'apprentissage continu;
- ❖ les parents sont bien informés des apprentissages de leur enfant et travaillent avec l'école pour planifier et apporter le soutien nécessaire.

Engagement des élèves dans le processus d'évaluation

La participation des élèves au processus d'évaluation peut être réalisée de différentes façons :

- ❖ En s'assurant d'exploiter les intérêts des élèves lors des tâches d'évaluation (p. ex. permettre aux élèves de choisir eux-mêmes des textes lors de l'évaluation de compétences en lecture).
- ❖ En présentant aux élèves des occasions de s'autoévaluer.
- ❖ En appliquant le processus de co-construction des critères d'évaluation avec les élèves pour déterminer la qualité d'une habileté ou l'aboutissement de plusieurs habiletés.
- ❖ En utilisant des travaux produits par les élèves (p. ex. copies types dans un continuum) pour illustrer l'étendue du développement des habiletés.
- ❖ En adoptant un langage positif et transparent pour décrire ce que l'élève est capable de faire peu importe le niveau qu'il atteint (p. ex. « L'élève produit et reconnaît un ensemble de mots et de phrases appris par cœur » au lieu de « L'élève ne peut produire que des énumérations de mots et des énoncés tout faits »).



Sensibilisation à la diversité³

La diversité est définie comme la présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les dimensions de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, à l'identité sexuelle et à l'expression de l'identité sexuelle, à la langue, aux capacités physiques et intellectuelles, à la race, à la religion, au sexe, à l'orientation sexuelle et au statut socioéconomique.

Un climat scolaire (milieu et relation d'apprentissage dans une école) est dit positif lorsque tous les membres de la communauté scolaire se sentent dans un milieu sécuritaire, inclusif et tolérant. De plus, ses membres ont le rôle de promouvoir des comportements et des interactions positifs. Les principes de l'équité et de l'éducation inclusive sont intégrés dans un milieu d'apprentissage dans le but de contribuer à un climat scolaire positif et à une culture de respect mutuel.

De nombreux facteurs influent sur le développement scolaire et social de chaque enfant, et les enseignants ont la responsabilité de valoriser l'identité de chacun dans leur pédagogie (planification, tâches, stratégies, évaluation et choix de mots) et d'assurer sa réussite. Au sein de cette communauté, élèves et enseignants, conscients de cette diversité, peuvent comprendre des points de vue et des expériences variés et teintés de leurs traditions, de leurs valeurs, de leurs croyances et de leur individualité et s'exprimer sur ceux-ci.

Voici quelques autres facteurs auxquels il est important de prêter attention :

L'identité bilingue

Pour l'élève en immersion, la langue française est à la fois un outil d'apprentissage, un mode d'interaction et un véhicule riche de culture.

De par sa relation avec la langue française, les gens qui la parlent et les cultures francophones qu'il rencontre, l'élève prend conscience de l'apport culturel et linguistique de cette langue d'apprentissage à son développement personnel, académique et social. De par ce processus, il reconnaît que la langue et la culture sont une valeur ajoutée à sa vie.

Parce que son identité se développe tout le long de sa vie, l'élève, au fil de ses apprentissages, découvre l'importance grandissante de l'immersion sur son devenir. Ceci l'entraîne à modifier ses comportements, et à agir, à penser et à s'exprimer en fonction des idées et des perspectives divergentes qu'il développe. Cette prise de conscience l'oblige à faire appel à des stratégies métacognitives et socioaffectives pour 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 dans cette transformation et trouve ainsi sa place unique dans le monde.

³ L'information contenue dans cette section est tirée du document intitulé *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, 2014.

La diversité culturelle

L'ensemble des idées, des croyances, des valeurs, des connaissances, des langues et des mœurs d'un groupe de personnes qui ont un certain patrimoine historique en commun.

La disparité sociale

L'écart qui existe entre catégories sociales ou entre régions et qui crée une situation de déséquilibre.

Les croyances et la religion

La croyance est définie comme « un système reconnu et une confession de foi, comprenant à la fois des convictions et des observances ou un culte », qui est « sincère » et qui inclut les systèmes de croyance non-déistes. Les personnes qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse ou qui ne pratiquent aucune religion particulière sont également protégées.

Le milieu familial

L'environnement ou l'espace où évoluent les membres de la famille directe (père, mère, frères, sœurs) et dans certains cas, la famille étendue (beaux-parents, belles-sœurs, beaux-frères, grands-parents habitant sous le même toit).

L'orientation et l'identité sexuelles

Le fait qu'une personne soit attirée sexuellement par une personne du même sexe, de l'autre sexe ou des deux sexes. L'identité sexuelle est la façon dont les personnes expriment leur identité sexuelle aux autres. L'expression de l'identité sexuelle d'une personne est souvent fondée sur un concept social du genre, qui découle soit de stéréotypes masculins, soit de stéréotypes féminins. Toutefois, certaines personnes, qui se perçoivent comme n'étant ni homme ni femme, mais une combinaison des deux genres, ou encore comme n'ayant pas de genre, choisissent d'exprimer leur identité au moyen de modèles de genres différents, unissant des formes d'expression masculines et féminines.

Les besoins particuliers

(physiques ou émotionnels)

Les élèves aux besoins particuliers (physiques ou émotionnels) regroupent une grande variété d'élèves qui font face, de manière générale, à des défis différents de ceux de la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils ont un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages.⁴

⁴ http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf

La différenciation

Parce qu'il n'y a pas d'élèves qui progressent à la même vitesse, apprennent en même temps, possèdent les mêmes comportements ou motivations pour atteindre les mêmes buts, les enseignants doivent être préparés aux exigences de classes hétérogènes et adapter les contextes d'apprentissage de manière à offrir du soutien et des défis à tous les élèves. Ils doivent utiliser avec souplesse le continuum des énoncés des RAS de manière à planifier des expériences d'apprentissage visant le succès de chacun des élèves. Pour ce faire, les enseignants font appel à un enseignement explicite s'appuyant sur des stratégies efficaces et variées, ainsi que sur l'utilisation de ressources diversifiées pertinentes pour les élèves, le contenu et le contexte. L'utilisation de pratiques d'évaluation diversifiées offre également aux élèves des moyens multiples et variés de démontrer leurs réalisations et de réussir.

Pour reconnaître et valoriser la diversité chez les élèves, les enseignants doivent envisager des façons :

- ❖ de donner l'exemple par des attitudes, des actions et un langage inclusifs qui appuient tous les élèves;
- ❖ d'établir un climat et de proposer des expériences d'apprentissage affirmant la dignité et la valeur de tous les élèves;
- ❖ d'adapter l'organisation de la classe, les stratégies d'enseignement, les stratégies d'évaluation, le temps et les ressources d'apprentissage aux besoins des élèves et de mettre à profit leurs points forts;
- ❖ de donner aux élèves des occasions de travailler dans divers contextes d'apprentissage, y compris des regroupements de personnes aux aptitudes variées;
- ❖ de relever la diversité des styles d'apprentissage des élèves et d'y réagir;
- ❖ de mettre à profit les niveaux individuels de connaissances, de compétences et d'aptitudes des élèves;
- ❖ de concevoir des tâches d'apprentissage et d'évaluation qui misent sur les forces des élèves;
- ❖ de veiller à ce que les élèves utilisent leurs forces comme moyens de s'attaquer à leurs difficultés;
- ❖ d'utiliser les forces et les aptitudes des élèves pour stimuler et soutenir leur apprentissage;
- ❖ d'offrir des pistes d'apprentissage variées;
- ❖ de souligner la réussite des tâches d'apprentissage que les élèves estimaient trop difficiles pour eux.

L'orientation du programme de français en immersion - Maternelle

Un aperçu conceptuel de l'immersion

« Les classes immersives s'adressent [...] aux enfants qui ont l'anglais ou une autre langue que le français pour langue maternelle, et qui sont disposés à faire en français une bonne partie de leurs études, avec l'accord de leurs parents. Il ne s'agit donc pas d'un cours de français proprement dit, mais d'un programme d'études où sont enseignées en cette langue diverses matières : mathématiques, sciences humaines, arts et éducation physique, par exemple. L'objectif est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue classique» (Rebuffot, p.51-52). L'immersion fait de la langue française à la fois l'objet et le véhicule d'apprentissage; elle facilite l'intégration des matières et des compétences.

Les principes directeurs de l'apprentissage du français en immersion

Pour donner un visage à cette définition et expliciter les conditions nécessaires pour faire de l'immersion un succès, les auteurs de ce programme d'étude ont choisi de partager les principes de base suivants : ceux-ci proviennent de la recherche effectuée en didactique des langues secondes. Elle porte sur l'acquisition d'une deuxième langue, les pratiques pédagogiques efficaces, les expériences d'apprentissage signifiantes et la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.

Les élèves apprennent mieux la langue cible :

- ***Quand l'environnement favorise la prise de risques***

Quelle que soit la situation d'apprentissage, l'enseignant doit s'assurer de créer un environnement qui favorise la prise de risques et où la correction des erreurs est considérée comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage.

- ***Quand la langue 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 idée ou une opinion, chercher à résoudre des problèmes ou des conflits. Il doit en être ainsi de la communication effectuée dans le cadre des situations d'apprentissage proposées en salle de classe. Pour que la langue devienne un outil efficace de communication, il est essentiel que le français soit la seule langue de communication dans la salle de classe.

- ***Quand ils ont de nombreuses occasions d'utiliser la langue, en particulier en situation d'interaction***

Il faut que les élèves aient de nombreuses occasions de s'exprimer tout le long de la journée, que ce soit dans un contexte spontané ou structuré.

- ***Quand ils ont de nombreuses occasions de réfléchir à leur apprentissage***

Les situations d'apprentissage doivent être destinées à faire prendre conscience à l'élève des stratégies dont il dispose pour comprendre et utiliser sa langue seconde.

- ***Quand ils ont de nombreuses occasions d'utiliser la langue française comme outil d'approfondissement de la pensée***

Les situations d'apprentissage doivent permettre aux élèves de développer une compétence langagière qui leur permet de toujours s'exprimer en français quand ils observent, explorent, résolvent des problèmes, réfléchissent et intègrent à leurs connaissances de nouveaux renseignements sur les langues et sur le monde qui les entoure. Afin d'atteindre une compétence langagière approfondie, il ne suffit pas de se limiter aux premiers niveaux du domaine cognitif de la taxonomie de Bloom révisée (mémoriser, comprendre, appliquer), mais de continuer à progresser dans ses processus mentaux en échafaudant les prochains niveaux du domaine cognitif (analyser, évaluer, créer).

- ***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 lier leur vécu à la situation d'apprentissage, ils font des liens et nourrissent leur répertoire de stratégies pour soutenir leur compréhension et pour faciliter l'accès aux nouveaux concepts.

- ***Quand les situations d'apprentissage sont signifiantes et interactives***

Quand les élèves participent à des expériences signifiantes, dans lesquelles il y a une intention de communication précise et un contexte de communication authentique, ils se sentent engagés dans leur apprentissage et font plus facilement le transfert de leurs acquis linguistiques à d'autres contextes.

- ***Quand les élèves sont exposés à d'excellents modèles langagiers***

Il est primordial que l'école permette aux élèves d'entendre la langue française et de la lire le plus souvent possible, et il est également primordial qu'ils soient exposés à un très bon modèle. C'est ainsi que le rôle de l'enseignant comme modèle langagier dans ce contexte est très important. L'enseignant se doit de toujours parler en français et de démontrer un excellent niveau de langue.

(Adapté du programme de maternelle immersion, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2015)

Le temps de l'enseignement en immersion

Le programme d'immersion doit permettre aux élèves de s'approprier des structures linguistiques de façon naturelle par l'entremise de diverses situations authentiques. L'apprentissage explicite de la langue ne se fait pas en isolement mais par le biais des matières qui y sont intégrées dans une planification transdisciplinaire. Tout comme le français est le moyen de communication et véhicule d'apprentissage des matières, les matières servent de véhicule d'apprentissage de la langue. Cette approche interdisciplinaire permet de faire un apprentissage à la fois spécifique et global. Un aménagement du temps d'enseignement contribue alors, de façon importante, à la qualité de ces apprentissages.

Les suivantes sont les allocations de temps recommandées par le Ministère.

Enseignement quotidien en français		
Maternelle	1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année	4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année
90% soit 4h 30 min.	90% soit 4h 30 min.	65% soit 3h 15 min.

Les stades de développement de l'enfant en maternelle

La nature de l'apprenant en maternelle

Les enfants de la maternelle viennent à l'école avec une curiosité naturelle et le désir d'apprendre. Ils ont un désir naturel d'explorer, de manipuler et de découvrir. Quand ils sont engagés dans une salle de classe centrée sur l'enfant, les enfants développent des capacités de résolution de problèmes qui les aident à devenir des penseurs compétents, créatifs et critiques.

Le jeu intentionnel est le fondement de tout apprentissage à la maternelle et le moyen le plus approprié par lequel les enfants peuvent participer à des expériences d'apprentissage de la langue par l'intermédiaire des jeux de rôle, de la prise de risques et de la résolution de problèmes.

Dans un groupe d'enfants de la maternelle, il y a une large gamme de niveaux de développement. Alors que les élèves peuvent être du même âge, ils peuvent différer grandement dans leur niveau de développement créatif, physique, socioaffectif et intellectuel ainsi que dans le développement langagier et de la numératie. Les différences subtiles, les caractéristiques communes et les taux variables de croissance et de développement inhérents aux enfants de la maternelle déterminent la façon dont l'enseignement et l'environnement d'apprentissage sont structurés.

(Adapté du Curriculum Handbook : Understanding Outcomes, ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la culture de l'Î.-P.-É.)

La schématisation de l'apprentissage en maternelle immersion

Bien que le présent document aborde une seule composante du programme de maternelle, soit celle de la littératie, le vrai développement de compétences se construit de façon multidimensionnelle et tient compte du développement de l'enfant dans tous les domaines. Cette construction se fait par l'intermédiaire de tâches d'apprentissage à partir de contextes authentiques qui touchent plusieurs disciplines à la fois. Le développement des compétences ne représente pas un processus linéaire; au contraire, tous les aspects du développement de l'enfant sont interdépendants, s'influencent mutuellement et se façonnent simultanément. *(Adapté du programme de maternelle immersion, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2015)*

Domaines de développement de l'enfant en maternelle

Développement créatif



La plupart des élèves de la maternelle :

- ont une imagination débordante, savent s'émerveiller et aiment créer;
- recourent spontanément au dessin, à la peinture et à la construction pour s'exprimer;
- décrivent ce qui a été dessiné, peint ou construit;
- réagissent à la musique et au rythme en bougeant et en dansant avec imagination et créativité;
- expriment leur créativité quand ils participent à des activités de jeu symbolique, par exemple, l'art dramatique.

Pour stimuler le développement créatif, l'enseignant :

- invite les élèves à créer et à communiquer à l'aide d'un matériel varié;
- fournit aux élèves des fournitures variées leur permettant de dessiner, de peindre et de construire, et les invite à s'exprimer avec créativité;
- affiche les créations des élèves afin de valoriser leur travail;
- donne aux élèves des occasions de réagir de façon créative à la musique et au rythme, notamment par le mouvement et la danse;
- donne aux élèves des occasions de présenter leurs livres, poèmes et chansons préférés, de même que de créer des jeux de rôles.

Développement physique

La plupart des élèves de la maternelle :

- ont une bonne motricité; le contrôle des petits muscles (mains et pieds) se développe plus lentement que le contrôle des grands muscles (bras et jambes);
- accroissent leur capacité de contrôler et de coordonner leurs mouvements et peuvent, par exemple, courir et sauter, soulever, transporter, balancer, lancer et attraper des objets, ainsi que construire des cubes et des boîtes;
- acquièrent les aptitudes nécessaires pour manipuler de petits objets comme des crayons, des ciseaux et des lacets de chaussures;
- trouvent difficile de rester assis tranquilles pendant de longues périodes et, donc, ont besoin d'un juste équilibre entre les périodes d'activité et les moments calmes.



Pour stimuler le développement physique, l'enseignant :

- prévoit des activités, du matériel et de l'équipement divers qui favorisent le développement de la motricité globale (p. ex. gros blocs, balles et cerceaux);
- prévoit dans divers centres d'apprentissage des activités qui font appel à du matériel et à de l'équipement qui favorisent le développement de la motricité fine (p. ex. casse-tête, billes, cordes, pâte à modeler, blocs de petite taille, crayons, ciseaux et pinceaux);
- donne aux élèves le temps et les occasions de devenir autonomes, par exemple, le temps voulu pour s'habiller, pour fermer une fermeture éclair ou pour attacher des cordes.

Développement socioaffectif



La plupart des élèves de la maternelle :

- ont besoin que l'on reconnaisse leurs réalisations, réagissent aux encouragements et sont soucieux de plaire;
- trouvent la routine sécurisante;
- aiment parler, mais apprennent à écouter volontairement les autres, à partager et à attendre leur tour;
- jouent mieux en petits groupes;
- ont besoin de sentir qu'ils font partie du groupe et recherchent l'amitié des autres enfants;
- recherchent le soutien des adultes et leur approbation quand ils se trouvent devant l'inconnu.

Pour stimuler le développement socioaffectif, l'enseignant :

- guide et encourage les élèves et soutient leurs efforts quand ils prennent des risques, comme se joindre à un groupe, essayer quelque chose de nouveau et participer aux discussions de groupe;
- donne aux élèves des occasions de choisir parmi diverses activités individuelles ou en petits groupes;
- observe et reconnaît le comportement et le langage des élèves au fur et à mesure qu'ils améliorent leur capacité d'interagir avec les autres dans des situations diverses;
- incite les élèves à devenir autonomes en leur donnant des occasions de faire des choix, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes tout en apprenant à faire partie d'un groupe.

Développement intellectuel

La plupart des élèves de la maternelle :

- apprennent à leur propre rythme grâce à une exploration active et significative, ainsi qu'aux interactions avec d'autres enfants et les adultes;
- apprennent au moyen de leurs cinq sens, en agissant, en expérimentant, en observant, en interrogeant, en imitant, en examinant, en explorant et en approfondissant leurs connaissances;
- aiment finir ce qu'ils commencent, mais peuvent commencer quelque chose un jour pour le poursuivre le lendemain;
- apprennent à faire des choix et à les respecter, mais pensent et agissent souvent en fonction de l'instant présent;
- accroissent leur mémoire et leur durée d'attention.



Pour stimuler le développement intellectuel, l'enseignant :

- prévoit des activités stimulantes et du matériel qui aident les élèves à tester et à appliquer ce qu'ils apprennent;
- offre aux élèves de nombreuses occasions de mettre à profit leurs expériences antérieures pour faire des liens avec leurs nouveaux apprentissages;
- planifie des activités qui misent sur les besoins et les intérêts des élèves;
- observe les efforts des enfants, les valorise et fournit de la rétroaction positive et précise;
- offre aux élèves des occasions d'expérimenter, d'explorer et d'approfondir leurs connaissances en utilisant tous leurs sens.

Développement langagier



La plupart des élèves en maternelle :

- prennent plaisir à communiquer à l'oral et à l'écrit;
- manifestent un développement langagier rapide en imitant et en dialoguant avec leurs pairs, l'enseignant et d'autres adultes;
- aiment expérimenter avec les sons de la langue alors qu'ils commencent à exprimer leurs idées au moyen d'images et d'écrits;
- posent de nombreuses questions pour préciser leurs connaissances;
- aiment explorer les livres et se faire lire des histoires;
- s'intéressent particulièrement aux histoires et aux poèmes qui utilisent beaucoup la rime et le rythme.

Pour stimuler le développement langagier, l'enseignant :

- offre aux élèves de nombreuses occasions de discuter de façon intentionnelle en petits groupes ou en plus grands groupes (la causerie);
- prolonge et élargit les conversations des élèves en s'y mêlant, en posant des questions ouvertes et en incitant les enfants à élaborer;
- dialogue souvent avec chaque élève de façon informelle;
- prévoit des activités au quotidien afin de favoriser le développement de la conscience phonologique sous forme de jeux de langage;
- offre l'accès à divers médias, comme des logiciels, des applications, des vidéos et des livres électroniques;
- prévoit des activités de lecture et d'écriture quotidiennes afin d'amener les élèves à s'engager dans ce genre d'activité (p. ex. message d'accueil, lecture à voix haute, lecture partagée, lecture en petits groupes, écriture partagée et écriture guidée);
- invite les élèves à réfléchir et discuter de leurs apprentissages.

Développement de la numératie

La plupart des élèves de la maternelle :

- réagissent positivement quand ils doivent trouver des solutions à des problèmes qui sont à leur portée;
- arrivent à résoudre des problèmes à leur manière;
- commencent à montrer qu'ils comprennent la relation de cause à effet;
- commencent à repérer et décrire les similitudes et les différences (régularités) entre des choses;
- sont naturellement curieux et ingénieux, prêts à remettre les choses en question, à explorer, à créer et à inventer.



Pour stimuler le développement de la numératie, l'enseignant :

- planifie des activités d'apprentissage qui aident les élèves à comprendre qu'il peut exister plus d'une solution à tout problème donné et qu'on peut trouver celles-ci en travaillant en équipes collaboratives;
- favorise la pensée critique et le raisonnement mathématique en posant des questions ouvertes;
- offre aux élèves des occasions de communiquer leurs connaissances, leurs expériences et leurs stratégies de résolution de problèmes;
- observe, appuie et met au défi les élèves lorsqu'ils sont à la recherche d'une solution;
- intègre le vocabulaire et les démarches mathématiques dans les activités quotidiennes et en situation authentique;
- observe les élèves lorsqu'ils choisissent et utilisent du matériel, et ajuste ses stratégies d'enseignement en fonction de leurs besoins.

(Adapté du programme d'études intégré Maternelles d'immersion françaises ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Î.-P.-É., 2008, p. 10-21)

Le développement langagier et de la littératie en maternelle immersion

Le développement langagier commence dès la naissance et se poursuit au fil des ans. Grâce aux multiples occasions de parler, d'écouter, de lire et d'écrire qui se présentent à eux, les enfants élargissent continuellement leurs concepts, compétences et stratégies. C'est par des possibilités d'apprentissage signifiantes qui équilibrent et intègrent les processus langagiers (parler et écouter, lire et visionner, écrire et représenter) que le langage et la littératie se développent le mieux. La croissance d'un enfant dans un domaine influe sur son développement dans tous les autres autant qu'elle est influencée par celui-ci. Par exemple, il est difficile de croître en tant que lecteur ou scripteur sans parler de ses sentiments, représentations et réflexions.

Il est important que les enfants se voient comme des personnes qui parlent, écoutent, lisent, écrivent et visionnent des textes pour donner un sens à leur univers. Les enfants ont besoin de temps pour réfléchir et pour établir des liens entre ce qu'ils savent et ce qu'ils entendent et lisent. Ils utilisent le langage dans tous les secteurs d'apprentissage, notamment lorsqu'ils participent à des activités en grand groupe (lecture à voix haute, lecture partagée, écriture modélisée et partagée), à des activités en petit groupe (lecture et écriture guidées), de même qu'à celles organisées dans divers centres d'apprentissage. Le langage leur permet de communiquer leurs pensées, de poser des questions et d'examiner des idées. En utilisant du matériel de littératie dans les centres d'apprentissage, les enfants apprennent à voir la langue parlée et la langue écrite comme des éléments faisant partie intégrante de leur vie de tous les jours. Par exemple, ils peuvent explorer des livres sur les camions d'incendie tandis qu'ils fabriquent un poste de pompiers dans le centre de construction; ils utilisent du matériel d'écriture pour faire des panneaux ou des cartes routières dans le carré de sable; ou ils discutent du menu lorsqu'ils font semblant d'être au restaurant et apprennent à commander. Afin de favoriser le développement de l'expression orale, de l'écoute, de la lecture, du visionnement, de l'écriture et de la représentation, le programme de maternelle doit être axé sur les éléments suivants :

- La langue parlée, en tant que moyen de donner un sens aux situations et aux nouvelles connaissances.
- Un milieu sûr où prendre des risques, qui permet aux enfants de se sentir acceptés et incités à développer davantage leur langage et leur littératie.
- Une modélisation et des commentaires positifs qui font partie intégrante de la vie de tous les jours.
- L'apprentissage centré sur l'enfant.
- Des occasions quotidiennes de parler et d'écouter, de lire et d'écrire.
- Un processus de résolution des problèmes où les enfants continuent de prédire, de faire des essais et des approximations et de les confirmer.
- Des regroupements souples faisant participer les enfants à des situations d'apprentissage individuelles et en grand ou en petit groupe.
- Des livres de qualité permettant aux enfants de lire et de visionner une variété de genres.
- Des entretiens avec les enfants dans le but d'étayer leur apprentissage.
- Des possibilités pour les enfants d'engager des conversations, de répondre à des questions et d'en poser, ainsi que d'exprimer leurs idées.
- Un apprentissage à vie par lequel les enfants utilisent tous les processus langagiers pour devenir des êtres qui savent lire, écrire et réfléchir.

Le développement langagier et de la littératie peut varier considérablement d'un enfant à l'autre à leur entrée à la maternelle, tout comme le rythme de leurs progrès. Les enfants passent habituellement par plusieurs stades généraux lorsqu'ils apprennent à devenir des communicateurs autonomes à l'oral et à l'écrit. Ces stades peuvent être définis ainsi : en éveil, émergent et débutant.

À la maternelle, beaucoup d'enfants manifestent des caractéristiques de lecteurs et de scripteurs en éveil et en émergence. Toutefois, certains enfants atteindront un stade plus avancé (débutant). On ne dira jamais assez que le processus de développement de la littératie n'est pas inflexible ni linéaire. Le rythme du progrès varie selon chaque enfant. L'objectif est d'accepter les enfants au stade où ils se trouvent et de leur fournir des possibilités de mettre à profit leurs connaissances. Par l'intermédiaire d'une évaluation continue et significative, les éducateurs découvrent le stade du développement de la littératie de l'enfant.

Continuum en lecture, français immersion – maternelle

<i>Lecteur en éveil</i>	<i>Lecteur en émergence</i>	<i>Lecteur débutant</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Voit la lecture comme quelque chose que font les gens. • Tente de lire au moyen des images. • Ne se rend pas encore compte que l'écrit transmet un message. • Les premières tentatives de lecture impliquent l'étiquetage. • Raconte une histoire en langage parlé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sait que le langage peut être écrit. • Découvre le sens directionnel de l'écrit. • Découvre la relation entre les sons et les lettres. • Découvre le concept du mot. • Remarque et utilise les espaces entre les mots. • Comprend que le texte et les illustrations sont porteurs du message. • Se sert des illustrations pour prédire et donner un sens au texte. • S'appuie sur sa mémoire de la structure du texte, sur sa connaissance de quelques mots usuels et des sons initiaux pour relire des histoires bien connues. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possède une connaissance grandissante des concepts de l'écrit. • Utilise ses connaissances antérieures et ses expériences pour saisir la signification du texte. • Commence à s'autocorriger. • Connaît les rapports de base entre les lettres et les sons. • Possède un vocabulaire de mots reconnus globalement. • Lit avec aisance. • Surveille sa lecture et s'assure que ce qu'il lit a du sens, sonne bien et représente les lettres écrites (sémantique, syntaxe, relations graphème-phonème). • Lit avec fluidité. • Respecte la ponctuation.

(Adapté du programme d'études intégré Maternelles d'immersion françaises, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Î.-P.-É., 2008)

<i>Scripteur en éveil</i>	<i>Scripteur en émergence</i>	<i>Scripteur débutant</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Fait des gribouillages, des formes semblables aux lettres et une imitation d'écriture cursive. • Prend plaisir à faire semblant. • Établit un premier rapport entre les premières tentatives d'écriture et la parole. 	<ul style="list-style-type: none"> • Développe des connaissances en ce qui a trait au fonctionnement du langage écrit. • Comprend que l'écrit est porteur de sens. • Comprend que l'écrit a un sens directionnel. • Comprend que ce qui est dit peut être écrit. • Commence à connaître les lettres de l'alphabet et leur relation avec les phonèmes. • Forme les lettres de l'alphabet avec une exactitude croissante. • Écrit plusieurs mots phonétiquement en se servant de quelques phonèmes du mot. • Utilise parfois une espace entre les mots. • S'appuie largement sur les dessins pour formuler son message. • Commence à utiliser l'écriture inventée, ajoute des étiquettes et, un jour, des phrases courtes à ses dessins. • Écrit au sujet de ce qu'il connaît. • Écrit comme il parle avec un vocabulaire familial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrit à propos de ce qui l'intéresse personnellement. • Compose de plus en plus de phrases qui sont correctes sur le plan syntaxique. • Commence à comprendre la structure d'une histoire. • Peut présenter ses idées en séquence. • Peut lire ses propres écrits. • Se sert d'un vocabulaire grandissant. • Peut bien épeler plusieurs mots usuels. • Étire les mots, écoute les sons pour mieux orthographier les mots. • Utilise l'orthographe approchée pour écrire un grand nombre de mots. • Adopte progressivement l'orthographe conventionnelle. • Utilise l'espacement conventionnel entre les mots. • Utilise les lettres majuscules et minuscules correctement • Forme les lettres correctement en écriture script. • Est conscient de la ponctuation. • Écrit au sujet des thèmes familiers. • Exprime ses idées en phrases complètes. • Relie ses dessins et ses textes pour créer un texte cohérent.

(Adapté du programme d'études intégré Maternelles d'immersion françaises, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Î.-P.-É., 2008)

La pédagogie en classe de maternelle

La pédagogie du jeu

Il est reconnu que l'apprentissage chez les enfants est intimement lié au jeu, tout particulièrement en ce qui a trait à la résolution de problèmes, à la littératie, à la numératie, à l'autorégulation, à l'acquisition du langage ainsi qu'aux habiletés sociales, physiques, cognitives et affectives. Les enfants explorent activement leur environnement et le monde qui les entoure grâce à un processus d'apprentissage ludique. En manipulant des objets, en jouant des rôles ou en faisant des expériences avec du nouveau matériel, ils sont engagés dans un véritable processus d'apprentissage par le jeu. C'est ainsi que le jeu tient une place primordiale dans le processus d'apprentissage des enfants et qu'il est utilisé pour approfondir l'apprentissage des enfants dans tous les domaines du programme de maternelle.

Il y a plusieurs stades de complexité dans le jeu. Le premier stade du jeu est l'exploration ou la manipulation simple du matériel, par exemple l'élève qui crayonne, qui verse de l'eau d'un récipient dans un autre, qui tape le sable ou fait sonner une cloche. On dit des élèves qui commencent à utiliser des objets comme symboles qu'ils sont en situation de jeu symbolique (p. ex. l'élève qui fabrique un avion avec des blocs et qui fait ensuite semblant de piloter l'avion). Cette étape du jeu est celle à laquelle se trouvent la plupart des élèves de maternelle qui en sont, selon la taxonomie de Piaget, au stade préopératoire.

On ne saurait trop insister sur l'importance du jeu symbolique sur le développement de l'enfant. Le jeu symbolique est un moyen pour l'enfant d'exprimer ses émotions, de maîtriser des expériences difficiles et de développer son sens de l'initiative et de l'autonomie. Il lui permet de mieux se connaître, de s'affirmer, de donner libre cours à son imagination, à sa fantaisie et à son expression personnelle et de développer les possibilités de son corps. Les activités qui font appel au langage, à la littératie et à la numératie sont des éléments importants du jeu symbolique. Piaget et Vygotsky soutiennent que l'apprentissage chez les enfants est influencé par des facteurs développementaux et sociaux. Donc, par le jeu symbolique, l'enfant réfléchit. Certains auteurs mentionnent que les enfants en situation de jeu symbolique font une réelle « pratique réflexive ». Vygotsky mentionne que le jeu est une transition vers la pensée abstraite de l'adulte. Le jeu symbolique est particulièrement important comme outil d'apprentissage pour l'enfant de cinq ans. Les recherches démontrent qu'il y a une relation étroite entre le jeu symbolique et la littératie, et des preuves crédibles indiquent que la multiplication des occasions de jeu symbolique riche aurait une incidence positive à cet égard. Avoir des occasions de jeu symbolique à la maternelle permet à l'enfant de :

- se représenter ce qui va arriver;
- prévoir que quelque chose peut arriver;
- prévoir ses actes, les conséquences de ceux-ci;
- planifier ses actions;
- imaginer la suite d'une histoire;
- contrôler et gérer sa frustration.

Il est donc important d'offrir une période de jeu libre afin que l'enfant puisse explorer les centres qui font appel au jeu symbolique ou au jeu qui permet à l'enfant de « faire semblant ».

(Adapté du Cadre d'orientation pédagogique de la maternelle, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, Direction des programmes d'études et de l'apprentissage, 2011, p. 38-40)

Le jeu offre des occasions d'apprendre dans un contexte où l'enfant est le plus réceptif possible. On va même aussi loin que dire que le jeu est le travail des enfants. Les deux ne constituent pas des catégories distinctes pour les enfants, l'apprentissage et l'action sont pour eux inextricablement liés.

Le jeu libre amorcé par l'enfant tout comme les occasions plus structurées d'apprentissage par le jeu doivent faire partie intégrante de tout programme d'apprentissage destiné aux enfants. Les activités d'apprentissage doivent être adaptées à leur stade de développement afin d'amener les enfants à penser de manière créative, à explorer et à enquêter, à résoudre des problèmes, à se poser des questions ainsi qu'à partager les connaissances acquises avec les autres.

L'enseignant peut aider les enfants à apprendre par le jeu :

- en dégagant de longues périodes dans la journée scolaire pour le jeu amorcé par l'enfant et aussi pour le jeu structuré;
- en guidant, en modélisant et en prolongeant le jeu;
- en engageant ses élèves dans la planification des activités d'apprentissage;
- en proposant aux enfants une diversité de ressources et de matériel qui incitent les enfants à essayer divers types de jeu;
- en changeant les ressources, le matériel et l'équipement selon les besoins afin de guider, d'améliorer ou de prolonger l'apprentissage;
- en observant le jeu et en intervenant au besoin pour prolonger le jeu et le rendre plus efficace du point de vue de l'apprentissage.

(Adapté du Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants 2010-2011, Ontario, p. 20)

Deux types de jeu favorisent le développement optimal de l'enfant dans tous les domaines : le jeu amorcé par l'enfant et le jeu amorcé par l'enseignant. Ces deux types de jeu contribuent au développement de l'enfant sur le plan des aptitudes langagières, de l'éveil à la lecture et à l'écriture, de l'apprentissage conceptuel, de la résolution de problèmes, de la compréhension de points de vue différents du sien, de la créativité ainsi que de la mémoire et de la capacité de représentation. Dans les deux cas, l'enseignant apporte à l'élève le soutien nécessaire pour approfondir ce qu'il fait et en dégager le sens.

Jeu amorcé par l'enfant

Dans ce type de jeu, les enfants choisissent leurs activités en fonction des divers espaces (centres) d'apprentissage aménagés par l'enseignant. Pendant qu'ils jouent, les enfants apprennent à interagir avec les autres, à reconnaître et à résoudre des problèmes ainsi qu'à développer leurs compétences langagières, leur capacité de raisonnement et leurs habiletés motrices.

(Adapté de La maternelle à temps plein – Guide de programme, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, p. 18-19)

Jeu proposé par l'enseignant

Ce type de jeu comprend essentiellement des activités dirigées par l'enseignant. Les activités gagnent à être présentées au groupe en un premier temps, car ceci permet d'initier les élèves à de nouveaux concepts, activités et matériel didactique susceptibles d'être explorés plus tard en petits groupes ou individuellement. Il existe diverses façons pour l'enseignant d'amorcer le jeu, notamment, en instaurant un climat de réflexion, en fournissant aux élèves des indices et des énoncés incitatifs, en modélisant ce qu'il faut faire ou en formulant des directives claires. L'enseignant peut, par exemple, proposer une activité de jeu dramatique en prêtant des accessoires aux enfants et en les aidant à préparer des scénarios.

(Adapté de La maternelle à temps plein – Guide de programme, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, p. 21)

L'expérience influe sur le jeu des enfants. On trouve parfois des enfants qui ne savent pas jouer de manière constructive ou symbolique. Leurs jeux sont plutôt physiques et sans but précis (p. ex. courir, sauter). Ces mêmes enfants n'arrivent pas toujours à se concentrer sur une tâche ou à développer leurs jeux pour maximiser l'expérience d'apprentissage. Il est donc important d'étayer le jeu des enfants en se mêlant à leurs jeux.

(Adapté du programme d'études intégré Maternelles d'immersion françaises, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Î.-P.-É., p. 26)

Le soutien au jeu *(adapté de ReadNow BC : Kindergarten Learning Project, www.readnowbc.ca)*

Étape	Rôle	Actions
Début – avec appui direct	Le modèle	Montrer, enseigner, expliquer, diriger, expliciter, modéliser et donner des exemples
Développement – avec appui dirigé	L'accompagnateur	Structurer, ordonner, se concentrer, signaler, guider, organiser et soutenir
Mise en pratique – avec appui minimal	Le conseiller	Suggérer, rappeler, encourager, surveiller de près et demander des détails
Prolongement	Le mentor	Approfondir, explorer, analyser et se poser des questions

(Adapté de La maternelle à temps plein – Guide de programme, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, p. 2)

Les centres d'apprentissage

Les centres d'apprentissage sont des lieux d'exploration et de manipulation qui visent l'acquisition de connaissances dans tous les domaines, la pratique d'habiletés et le développement socioaffectif. Ils contribuent à créer un milieu d'apprentissage riche, stimulant, adapté aux besoins des élèves et propice à l'intégration des expériences dans des situations authentiques.

(Adapté de <http://afeseo.ca/wp-content/uploads/2013/04/partie2.pdf>)

Les centres d'apprentissage font partie intégrante de la journée en maternelle et constituent un élément essentiel d'un programme centré sur l'enfant. Il faut prévoir chaque jour de larges plages horaires pour laisser les enfants jouer et explorer dans les centres d'apprentissage. Ces situations d'apprentissage sont toutefois parsemées d'expériences plus dirigées, telles que les ateliers en communication orale, en lecture et en écriture. Ces dernières, servant d'ancrage aux apprentissages réalisés dans les centres, sont de brève durée, mais fréquentes. Les concepts enseignés lors des activités dirigées devraient par la suite se retrouver dans les centres d'apprentissage, permettant à l'enfant de consolider ses apprentissages.

Les activités dans les centres d'apprentissage sont l'occasion pour les enfants :

- de travailler en autonomie et en coopération dans de petits groupes;
- d'explorer, de découvrir et de mettre en pratique de nouveaux concepts ou de nouvelles habiletés dans un environnement où la participation active est au cœur l'apprentissage;
- de développer leur pensée critique et de trouver des solutions à des problèmes;
- de faire une sélection judicieuse (avec l'appui de l'enseignant) des activités et du matériel;
- d'enrichir leur vocabulaire et de développer leurs habiletés à communiquer;
- de progresser dans les divers domaines de développement.

Les centres d'apprentissage donnent à l'enseignant la possibilité :

- d'appuyer le développement dans tous les domaines;
- d'observer et de noter le progrès des élèves;
- de planifier ses prochaines interventions selon ses observations;
- de s'appuyer sur les intérêts des élèves lors de sa planification;
- d'appuyer l'intégration du programme d'études;
- d'intervenir pour élargir le jeu dans le but de le rendre plus créatif et recherché.

L'enseignant, par l'observation constante, doit être en mesure d'adapter ou de changer le matériel dans les centres d'apprentissage pour soutenir l'intérêt et l'apprentissage des élèves. Le niveau d'apprentissage dans les centres est accru par la nature du matériel et la qualité des interventions de l'enseignant dans le jeu.

Parmi les nombreux centres d'apprentissage possibles, mentionnons :

- le centre de lecture,
- le centre d'écoute,
- le centre de dessin et écriture,
- le centre d'expression créative,
- le centre pour les sens (sable, eau),
- le centre de mathématiques,
- le centre de la maison et d'expression dramatique,
- le centre de construction
- le centre de motricité globale

(Adapté du programme d'études intégré Maternelles d'immersion françaises ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Î.-P.-É., 2008, p. 26-27)

La littératie intégrée à tous les centres

Les centres d'apprentissage offrent une foule d'activités pour stimuler le développement de la littératie, d'autant plus qu'il est possible d'inciter les élèves à découvrir de nouvelles idées et à partager leurs découvertes en plaçant de façon stratégique dans tous les centres des textes (déjà vus en lecture partagée ou en lecture à voix haute) et une variété de matériel d'écriture. Par exemple, l'enseignant peut mettre à la disposition des élèves un livre qui traite de l'eau ou des animaux qui y vivent. Ce texte (déjà lu en classe) peut stimuler des idées pour le jeu dans le bac d'eau et, en même temps, servir d'aide-mémoire du vocabulaire lié au thème de l'eau. Une autre suggestion est d'inciter les élèves à écrire une description de leur œuvre d'art pour la partager en petits groupes ou lors du rassemblement en grand groupe.

Tous les apprentissages dans les centres peuvent être enrichis et approfondis au moyen d'activités de littératie. Ces activités deviennent un excellent pont entre le jeu intentionnel en contexte authentique et l'amélioration des compétences en littératie.

La pédagogie de l'enquête

La plupart des enfants sont naturellement curieux et posent de nombreuses questions sur tout ce qui attire leur attention. Ils souhaitent découvrir comment les objets fonctionnent et s'efforcent de trouver des réponses à leurs questions. Ils ont une capacité innée d'étonnement et d'émerveillement ainsi qu'un désir naturel d'apprendre. *(Adapté du Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants 2010-2011, Ontario, p. 22)*

Dans le cadre de la démarche d'enquête, les élèves participent à des activités qui les incitent à poser des questions, à faire des recherches, à résoudre des problèmes et à tirer des conclusions sur le monde dans lequel ils vivent. Le questionnement est au cœur de la démarche et fait progresser l'apprentissage. Les élèves deviennent donc des chercheurs explorant des sujets qui les intéressent et les touchent. *(Adapté de La maternelle à temps plein – Guide de programme, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, p. 26)*

Il revient à l'enseignant d'aborder des concepts à partir du vécu et des intérêts des élèves, facilitant ainsi l'engagement actif et l'autonomie des élèves. Il est aussi responsable de guider les élèves graduellement dans leurs observations et enquêtes.

C'est ainsi que l'enseignant fournit aux élèves des occasions :

- de développer des compétences pour la vie;
- d'aborder des problèmes dans un milieu sécurisant;
- de mettre en question leur compréhension;
- d'expérimenter différentes manières de trouver des solutions;
- d'approfondir leur questionnement sur le monde qui les entoure.

(Adapté du programme de maternelle immersion, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2015)

L'enseignant modélise sa façon d'explorer et pose des questions qui encouragent les élèves et les aident à apprendre et à enrichir leurs connaissances. Par exemple :

« Qu'est-ce qui arriverait si... »

« Comment pourrions-nous trouver... »

« Je me demande pourquoi _____ est différent de _____ ? »

Les élèves à leur tour peuvent commencer à poser des questions telles que :

« Combien de pattes ont les araignées? »

« Qu'est-ce qui vit sous une roche? »

« Qu'est-ce qui arrive si je mélange du bleu et du rouge? »

L'enseignant donne aux élèves des occasions de planifier, d'observer, de rassembler de l'information, de trier, de classer et d'interpréter leurs observations. Il met à la disposition des élèves une variété de ressources et de matériel, et interagit avec les élèves afin de clarifier, de prolonger ou d'aider ces derniers à exprimer leurs pensées. Puis, il incite les élèves à échanger les connaissances qu'ils viennent d'acquérir et de réfléchir à ce qu'ils ont appris.

(Adapté du Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants 2010-2011, Ontario, p. 22-23)

Dans un premier temps, l'enseignant de maternelle peut choisir de faire une enquête partagée dans laquelle chaque groupe d'élèves aborde une même question de départ autour d'un même sujet. Dans un deuxième temps, les groupes peuvent vouloir approfondir leurs connaissances sur le sujet en posant d'autres questions. C'est ainsi que l'enseignant peut faire un transfert graduel de responsabilité aux élèves pour la planification et la collecte d'information, ainsi que pour l'organisation, l'interprétation et le partage de leurs trouvailles.

Le processus d'enquête dans les classes de maternelle

Éléments du processus d'enquête chez l'enfant	Quand les enfants participent au processus d'enquête, ils :	Pour modéliser ou favoriser le processus d'enquête, l'enseignant :
Implication initiale Remarquer, s'étonner, jouer	<ul style="list-style-type: none"> • posent des questions sur des objets qui les entourent et des événements; 	<ul style="list-style-type: none"> • observe et écoute;
Exploration Explorer, observer, questionner	<ul style="list-style-type: none"> • explorent des objets qui les entourent et des événements et observent les conséquences de ces explorations; • émettent des observations, en utilisant tous leurs sens, et posent des questions; 	<ul style="list-style-type: none"> • joue le rôle de facilitateur pour guider les enfants par l'intermédiaire de questions ouvertes et pertinentes; • incite les enfants à observer et à parler entre eux et avec lui
Enquête Planifier, se servir des observations, réfléchir	<ul style="list-style-type: none"> • rassemblent, comparent, classent, trient, ordonnent, interprètent, décrivent des caractéristiques, détectent des régularités et tirent des conclusions, en utilisant divers outils et matériel simples; 	<ul style="list-style-type: none"> • fournit une grande diversité de matériel et de ressources, pose des questions stratégiques et observe les enfants pour clarifier, approfondir ou découvrir leur mode de raisonnement; • montre par la modélisation comment planifier, observer et réfléchir;
Communication Échanger des conclusions, discuter des nouvelles idées	<ul style="list-style-type: none"> • travaillent individuellement et avec les autres, échangent, discutent et écoutent des idées. 	<ul style="list-style-type: none"> • écoute les enfants et les aide à faire des liens entre leurs connaissances antérieures et celles qu'ils viennent d'acquérir.

(Adapté du Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants 2010-2011, Ontario, p. 23)

Un programme de littératie équilibré et efficace

Un programme de littératie équilibré et efficace se caractérise par une synergie, entre tous les aspects de la communication orale et écrite ; p. ex., communication orale, écoute, lecture, écriture et visionnement. [...]

Il se caractérise également par un **équilibre** entre les situations d'enseignement et les situations d'apprentissage :

- Modélisation et enseignement explicite [...]
- Pratique [...]
- Rétroaction [...]

Les choix quant à ce que nous modelons, enseignons et offrons comme pratique doivent être éclairés d'une part par le programme d'études et d'autre part par les besoins de nos élèves. [...]

Un programme de littératie équilibré se caractérise aussi par un équilibre entre les différentes pratiques pédagogiques : les pratiques qui favorisent l'intégration des matières (apprentissage par projets, enquêtes, enseignement par thèmes) ; les pratiques orientées vers l'interaction entre pairs (apprentissage coopératif, cercles de lecture, etc.) ; les pratiques axées sur un enseignement explicite, direct ou la structuration des apprentissages. (Giasson, 2003 et 2011). [...]

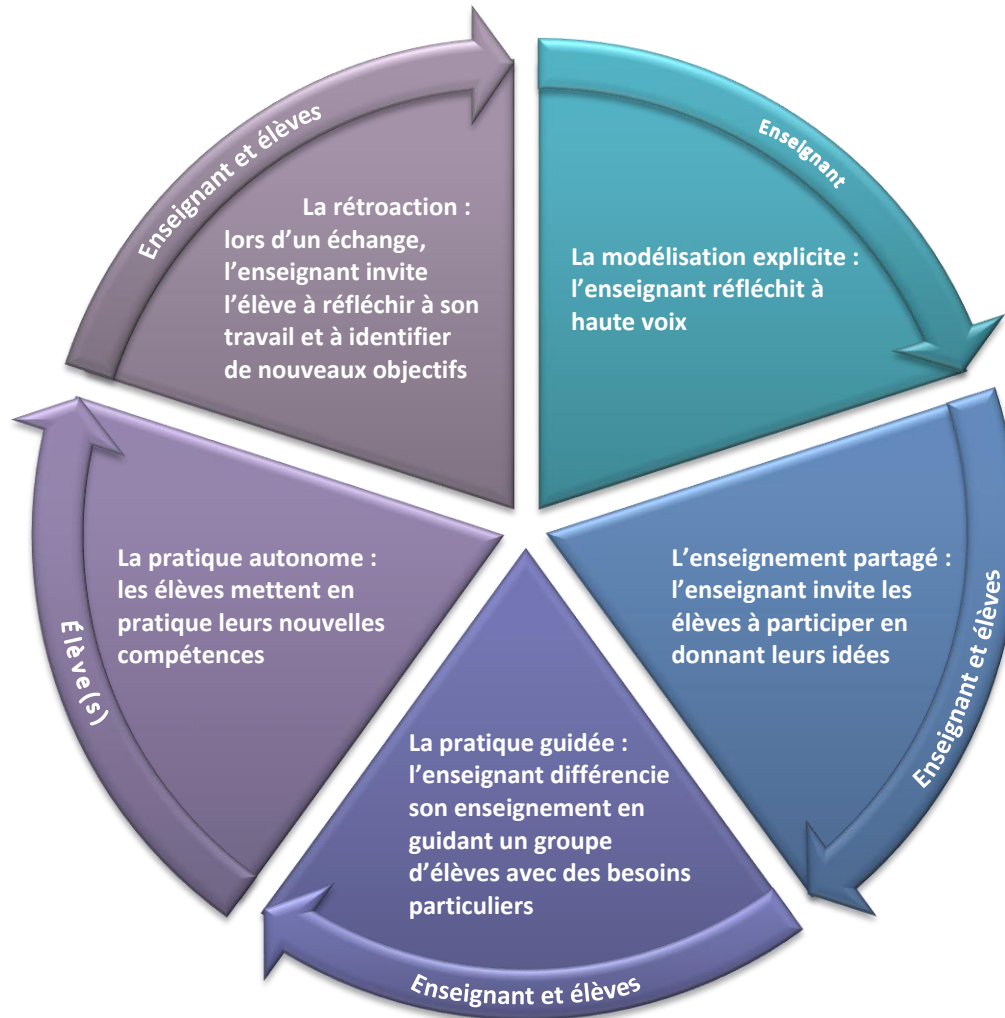
Giasson nous rappelle cependant que, dans cette perspective, pour offrir un enseignement équilibré, il ne s'agit pas de consacrer le même temps à toutes activités ni de passer systématiquement d'un type d'activité à un autre, mais plutôt d'assurer une harmonie entre les besoins des élèves et le soutien qui leur est offert. [...]

(Tiré de Pratiques pédagogiques efficaces en littératie, Continuum pour l'enseignant à l'élémentaire, 2015)



Un modèle de transfert graduel de la responsabilité

Suivant le modèle de transfert graduel de la responsabilité l'enseignant agit d'abord en tant que modèle en expliquant à voix haute les connaissances qu'il veut solliciter chez l'élève lors de l'exécution d'une tâche. Puis, il diminue un peu son soutien en laissant place à un enseignement partagé pendant lequel l'élève participe à la leçon avec son appui. Ensuite, il passe à la pratique guidée pendant laquelle il aide l'élève par ses questions et son appui à mettre en pratique ses nouvelles compétences. Enfin, lorsque l'élève devient plus compétent, l'enseignant valide ses initiatives lors de la pratique autonome. La rétroaction est une démarche par laquelle l'enseignant amène l'élève à réfléchir à son travail. Elle peut se faire tout au long du processus et permet aussi d'identifier de nouveaux objectifs d'apprentissage.



L'intégration des technologies dans la classe de maternelle

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent une gamme d'outils qui peuvent grandement élargir et enrichir les stratégies d'enseignement et appuyer l'apprentissage des enfants du programme de maternelle. Lorsque c'est possible et approprié, l'enseignant devrait favoriser l'utilisation des TIC auprès des élèves pour appuyer et communiquer leurs apprentissages. L'élève peut ainsi développer les habiletés nécessaires à l'utilisation des innovations technologiques et médiatiques et des applications informatisées à des fins de simulation, de production, de présentation ou de communication. L'enseignant peut utiliser les outils et les ressources des TIC dans son enseignement en salle de classe et concevoir des activités qui répondent aux divers besoins des élèves. Il faut cependant que l'enseignant soit vigilant dans sa sélection d'activités pour ne retenir que celles qui favorisent le raisonnement et les habiletés supérieures de la pensée.

(Adapté du Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants 2010-2011, Ontario, p. 54)

Les tableaux suivants présentent les compétences en TIC que l'élève devrait pouvoir démontrer, le premier étant un continuum de la maternelle à la 3^e année et le deuxième faisant appel au niveau développemental approprié pour les élèves de maternelle.

(Pour des liens technologiques intégrés au programme d'études de la maternelle, veuillez consulter le document d'appui en ligne, dans Google Drive.)

Continuum des compétences en TIC – De la maternelle à la 3^e année



Activités et concepts technologiques

Les élèves font preuve d'une bonne compréhension des concepts, des systèmes et des activités technologiques.

Compétences essentielles

Repérer les applications sur un ordinateur réseau et montrer comment y avoir accès.

Outils numériques

Utiliser les outils numériques pour le programme d'études (p. ex. appareil photo numérique, enregistreur vocal, technologies interactives, sondes et capteurs numériques et dispositifs portatifs).



Aisance en recherche et information

Les élèves utilisent la technologie appropriée pour recueillir, évaluer et utiliser les données ou l'information, et planifier et mener une recherche ou une interrogation.

Recherche et traitement de l'information

Localiser et organiser l'information de sources premières appropriées et crédibles (p. ex. entrevues, journaux, sondages et enquêtes) et de sources secondaires (p. ex. encyclopédies en ligne et bases de données du site Web d'une bibliothèque scolaire).

Utilisation éthique de l'information

Utiliser la recherche pour préparer des projets originaux et citer les sources.



Réflexion critique et résolution de problèmes

Les élèves réfléchissent de façon critique pour gérer les projets, solutionner les problèmes et prendre des décisions éclairées en utilisant les ressources et les outils numériques appropriés.

Gestion de projet

Respecter un plan de projet illustré pour élaborer une solution ou mener à bien un projet.

Sélection de la technologie

Observer les technologies et repérer celles qui sont appropriées à une fin particulière.

Simulation et jeux informatiques

Participer à une simulation ou un à jeu numérique pour explorer les concepts ou préciser les résultats (p. ex. ressources d'apprentissage interactives de la BREO ou site Lego Crickets).



Communication et collaboration

Les élèves travaillent en coopération et utilisent les médias et l'environnement numériques pour appuyer l'apprentissage individuel et contribuer à l'apprentissage des autres.

Collaboration en ligne

Observer un environnement en ligne modélisé (p. ex. courriel, tribunes en ligne, mondes virtuels et conférences vidéo ou Web).

Apprentissage en ligne

Utiliser l'apprentissage électronique pour appuyer et élargir l'apprentissage (p. ex. système de gestion de l'apprentissage).



Citoyenneté numérique

Les élèves comprennent les enjeux humains, culturels et sociétaux liés à la technologie et ont un comportement licite, éthique et sécuritaire.

Droits et responsabilités numériques

Préciser l'usage de Creative Commons et partager les icônes.

Étiquette et sécurité numériques

Observer et reconnaître les communications en ligne respectueuses et responsables (p. ex. courriel, tribunes en ligne et réseaux sociaux).

Santé numérique

Reconnaître et appliquer des stratégies pour promouvoir la santé numérique (p. ex. techniques d'utilisation du clavier et positionnement de l'écran.).

Accès numérique

Comprendre et reconnaître l'importance de l'accès électronique pour tous (p. ex. matériel et logiciels de technologie fonctionnelle).



Créativité et innovation

Les élèves témoignent d'une réflexion créatrice, réunissent des connaissances et élaborent des produits et procédés innovateurs à l'aide de la technologie.

Travail créatif

Créer des travaux originaux comme moyens d'expression personnelle ou collective (p. ex. logiciels de dessin, de peinture, d'enregistrement audio et de création cinématographique).

Travail innovateur

Appliquer les connaissances actuelles pour générer des idées, produits ou processus nouveaux.

Continuum des compétences en TIC – Attentes – Maternelle

Activités et concepts technologiques	<p>Compétences fondamentales</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Décrire et montrer comment allumer un ordinateur, ouvrir et fermer une session sur le réseau, ouvrir et fermer des logiciels. <input type="checkbox"/> Décrire le matériel informatique commun (c.-à-d. écran, unité centrale, clavier, souris, imprimante et haut-parleur). <input type="checkbox"/> Utiliser une souris pour cliquer, double-cliquer et surligner du texte. <input type="checkbox"/> Observer un processus modélisé de navigation sur Internet ainsi que la déconstruction d’une page Web, et y prendre part. (Lancer un navigateur Web, accéder à des pages Web au moyen d’hyperliens et de signets et cerner les éléments conventionnels d’une page Web – titre, images, liens et menu ou barre de navigation.) <p>Outils numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser des outils numériques aux fins du programme d’études (p. ex. appareil photo numérique et enregistreur).
Aisance en recherche et information	<p>Recherche et traitement de l’information</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Participer à des recherches de données-images sous la supervision d’un enseignant au moyen de bases de données et d’encyclopédies en ligne accessibles sur le site Web d’une bibliothèque scolaire. <p>Utilisation éthique de l’information</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser les citations appropriées.
Réflexion critique et résolution de problèmes	<p>Gestion de projet</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observer la saisie d’information dans un repère graphique numérique (c.-à-d. logiciel de cartographie conceptuelle). <p>Sélection de la technologie</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observer les technologies et repérer celles qui sont appropriées à une fin particulière. <p>Simulation et jeux informatiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observer la conception d’une simulation ou d’un jeu et y participer.
Communication et collaboration	<p>Collaboration en ligne</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Contribuer à des communications en ligne modélisées et partagées. <p>Apprentissage en ligne</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire l’information affichée (p. ex. calendriers et nouvelles).
Citoyenneté numérique	<p>Droits et responsabilités numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Repérer les licences Creative Commons ainsi que les icônes connexes. <p>Étiquette et sécurité numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observer des communications électroniques sécuritaires, responsables et respectueuses. <p>Santé numérique</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser le clavier dans une posture appropriée et user de pratiques sécuritaires sur le plan ergonomique. <p>Accès numérique</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser les technologies fonctionnelles pour appuyer l’apprentissage des élèves.
Créativité et innovation	<p>Travail créatif</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Faire des photos numériques ou créer des images numériques (p. ex. à l’aide d’un logiciel de dessin ou de peinture). <input type="checkbox"/> Contribuer à la préparation d’une baladodiffusion en classe ou d’une présentation numérique avec narrateur (p. ex. exposé, création cinématographique ou logiciel d’enregistrement audio). <input type="checkbox"/> Observer le téléversement des créations sur un site de diffusion continue. <p>Travail innovateur</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Concevoir des idées, produits ou processus nouveaux à l’aide d’une combinaison de technologies (p. ex. jeu numérique, conte, voyages sur le terrain, mondes virtuels).

L'organisation de la classe de maternelle

L'organisation d'une classe de maternelle est un soutien primordial à la pédagogie. Comme il revient à l'enseignant de planifier et de mettre en œuvre cette organisation, elle est souvent le reflet de ses valeurs et, par le fait même, est d'une importance capitale.

Les divers types d'organisation que l'on retrouve à la maternelle permettent d'intervenir au niveau de la pédagogie différenciée et de la pratiquer. Cette organisation, qui comporte deux volets, soit la planification du temps et l'organisation de l'environnement, doit [adapté de Morin (2007)] :

- satisfaire le besoin de bouger et d'explorer de l'enfant en offrant un espace suffisamment grand pour qu'il puisse agir avec tout son corps et ainsi s'approprier sa façon personnelle de s'organiser dans les activités;
- offrir un milieu stimulant et enrichissant par sa variété d'activités et de matériel, en permettant à l'enfant de choisir parmi eux, ce qui contribue à l'acquisition d'habiletés précises;
- favoriser le respect mutuel et le développement de l'autonomie intégrale de chacun;
- créer un environnement que l'enfant peut faire sien et voir comme un milieu d'appartenance;
- fournir des espaces structurellement organisés qui rendent possible un certain encadrement, en mettant l'accent sur les responsabilités et sur le rôle que l'enfant a à assumer pour le bon fonctionnement de la classe.

Il est important de mentionner que la classe de maternelle doit offrir à l'enfant un milieu de vie sécurisant qui lui donne le goût de l'école tout en favorisant son développement global.

(Adapté du Cadre d'orientation pédagogique de la maternelle, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, Direction des programmes d'études et de l'apprentissage, 2011, p. 48)

La différenciation dans la classe de maternelle

Afin de rendre l'enseignement signifiant pour l'élève de maternelle, la compréhension du développement de l'enfant et la sensibilité aux besoins individuels de chaque enfant, ainsi que la connaissance des résultats d'apprentissage, tels que prescrits dans le programme d'études, devraient servir de base à l'enseignement. Une pédagogie axée sur des pratiques développementales appropriées guide l'enseignant dans son choix de stratégies d'enseignement pertinentes.

Pour ce faire, l'enseignant doit observer avec attention les élèves dans leur environnement d'apprentissage. C'est ainsi qu'il peut prendre des décisions informées quant aux pistes de différenciation qui lui permettront d'aligner son enseignement avec les besoins d'apprentissage particuliers de ses élèves.

Pistes de différenciation

Différencier le contenu : les connaissances, les habiletés et les attitudes

- Poser des questions en lien avec la zone de développement proximale des élèves.
- Varier le contenu selon les besoins et les champs d'intérêts des élèves.
- Inciter les élèves à explorer davantage des sujets qui les intéressent particulièrement.

Différencier le processus : les stratégies et les activités d'apprentissage

- Varier les types d'activités afin de respecter les styles d'apprentissage des élèves.
- Varier le regroupement des élèves selon les besoins.
- Donner des choix d'activités aux élèves.
- Fournir le niveau d'appui nécessaire aux élèves.
- Répondre aux besoins individuels ou de petits groupes.

Différencier le produit

- Engager les élèves en leur présentant une variété de projets.
- Permettre aux élèves de faire des choix quant au moyen de présenter leurs apprentissages.

Différencier l'environnement physique et affectif

- S'assurer d'avoir des endroits pour que les élèves puissent travailler seuls et sans distractions, en petit groupe ou en grand groupe.
- Fournir du matériel qui répond aux besoins et champs d'intérêt des élèves.
- Développer des routines de classe et un soutien aux élèves lorsqu'ils ont besoin d'appui.

L'évaluation dans la classe de maternelle

L'évaluation suppose des interventions fréquentes, soigneusement planifiées et organisées et fait appel à la collecte de données provenant de trois sources : des observations, des conversations et des productions.

L'évaluation à la maternelle se fait le plus souvent par l'observation continue des élèves ou en interaction avec ceux-ci, dans des situations d'apprentissage touchant différents domaines de développement. L'observation est définie comme la collecte et l'enregistrement de renseignements selon ce qui est vu, entendu et dit. L'enseignant fait des observations et des entretiens systématiques et continus lui permettant de faire un portrait complet du développement de chaque enfant. Grâce à l'observation attentive, et aux conversations intentionnelles, l'enseignant peut découvrir les champs d'intérêt, les besoins et le style d'apprentissage des élèves. Malgré le fait que de nombreuses observations et conversations sont informelles, il est important de planifier des observations et des entretiens ciblés et réguliers avec chaque élève.

Il existe différentes façons de documenter les observations et les conversations, telles que :

- les notes anecdotiques,
- les échelles d'appréciation,
- les grilles de vérification,
- les photos,
- les enregistrements,
- les vidéoclips.

En ce qui a trait aux productions des élèves, il s'agit d'une collecte d'exemples de travaux, tels que des échantillons de leurs représentations, de leurs écrits et de leurs bricolages sur une période de temps. Une prise de photos de ces productions facilite l'organisation efficace de ces données.

Lorsque les preuves proviennent de ces trois sources (observations, conversations, productions) sur une période de temps suffisante, des tendances et des modèles apparaissent, permettant de voir le progrès des élèves, et la fiabilité de l'évaluation s'améliore, ce qui permet à l'enseignant de planifier des interventions appropriées selon le développement et conçues pour faire progresser les élèves. L'enseignant doit reconnaître que les élèves qui commencent la maternelle proviennent de différents milieux et qu'ils ont vécu différentes expériences ayant eu une influence sur leur croissance et leur développement. Le présent programme d'études offre une grande variété de stratégies d'enseignement, de différenciation et d'évaluation qui appuient les enseignants dans leur travail.

(Adapté d'Anne Davies, L'évaluation en cours d'apprentissage, 2008, p. 40)

La communication avec les parents

L'enseignant de maternelle reconnaît que la famille est le premier éducateur de l'enfant et l'invite à être partenaire dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. La communication ouverte avec les parents est essentielle au cours de l'année. Les enseignants partagent des renseignements avec les parents par l'intermédiaire du *Rapport de progrès provincial de maternelle*, des entretiens avec les parents et des portfolios en appui.

Le Rapport de progrès

Les enseignants de maternelle utilisent le *Rapport de progrès provincial de maternelle* deux ou trois fois par année pour donner aux parents des renseignements portant sur la croissance et le développement de leur enfant. Afin de refléter en entier le progrès de l'enfant sur le plan de la croissance et du développement, le *Rapport de progrès* est divisé selon les domaines de développement suivants : social et affectif, physique, créatif, intellectuel, numératie en émergence, et langage et littératie en émergence. Les enseignants partagent ces renseignements dans le cadre des entretiens avec les parents.

Entretiens avec les parents

Les entretiens avec les parents offrent à la fois des renseignements à l'enseignant et aux parents au sujet de leur enfant. Lors des rencontres, l'enseignant partage l'information recueillie grâce aux observations continues, aux rencontres, aux conversations, aux aide-mémoire et aux échantillons de travail. L'enseignant met l'accent sur le progrès de l'élève, ainsi que sur les domaines et concepts où l'élève a besoin de soutien. Il est nécessaire que l'enseignant discute de stratégies et de plans qui seront mis en place pour appuyer les besoins de l'élève. La documentation continue offre à l'enseignant les renseignements nécessaires pour faciliter ce partage d'information.

Les portfolios

Le portfolio est un dossier d'évaluation concret qui représente le progrès de l'élève sur le plan de la croissance et de l'apprentissage. Il est une méthode d'organisation et d'entreposage des données pour chaque élève. Le portfolio est également une collecte intentionnelle de données qui offre un dossier soutenu affichant le progrès de l'élève, constitué au cours d'une période de temps prolongée. L'élève doit participer activement au choix de ce qui représente sa croissance et ses capacités. Le portfolio peut inclure :

- des bricolages faits par l'élève,
- un autoportrait,
- des exemples de travail, tels que des échantillons de son écriture, de ses représentations et de ses dessins,

- la liste des livres lus par l'élève,
- des observations,
- des notes de rencontre,
- des aide-mémoire,
- des photos,
- des histoires d'apprentissage,
- d'autres renseignements qui sont pertinents dans la prise de décisions.

L'usage efficace des portfolios peut être facilité par :

- l'inscription de la date sur chaque article,
- l'organisation en ordre chronologique,
- l'organisation par catégorie (p. ex. selon les domaines du *Rapport de progrès*),
- la collecte d'un large éventail d'échantillons de travail,
- l'inscription de commentaires, s'il y a lieu,
- l'observation des tendances à l'amélioration à partir des échantillons recueillis,
- la participation active de l'élève au processus de collecte.

Le portfolio offre une image complète du développement de l'enfant dans le temps. Cela permet à l'enseignant et aux parents de se centrer sur ce que l'enfant peut faire plutôt que ce qu'il n'arrive pas à faire.

(Adapté du programme d'études intégré Maternelles d'immersion françaises ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Î.-P.-É., 2008, p. 181-184)

La création d'une communauté apprenante

(Adapté du Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants 2010-2011, Ontario, p. 10-17)

L'enfant comme apprenant

Les enfants apprennent le mieux lorsqu'ils s'adonnent à des activités en lien avec leur vie et suffisamment variées pour les stimuler et susciter leur intérêt. Les enfants apprennent à partir d'expériences et d'apprentissages antérieurs. La plupart des enfants apprennent en vivant des expériences agréables, si bien que, lorsqu'ils commencent à fréquenter l'école, ils sont tout naturellement disposés à apprendre, voire impatients de le faire.

Chez les enfants, les dimensions cognitives, physiques, sociales, affectives et langagières sont intimement liées. Pour répondre à toute la gamme des besoins de développement des enfants, le programme de maternelle offre donc des occasions d'apprentissage, d'autorégulation et de découverte par l'intermédiaire de diverses formes d'expression, par exemple le chant, les arts visuels, l'art dramatique, les activités langagières ainsi que le jeu individuel et en groupe. Chaque enfant est unique et a des besoins qui lui sont propres. Les enfants se développent à des rythmes différents et de diverses façons. Les contextes culturel et langagier ainsi que la vie au quotidien contribuent aux différences de développement et d'apprentissage chez les enfants. En conséquence, les enfants ont besoin d'occasions d'apprendre de la manière la mieux adaptée à leurs besoins individuels et à leur stade de développement. Il convient de leur proposer des expériences d'apprentissage qui entrent dans la gamme des choses qu'ils peuvent faire de manière autonome. En d'autres termes, des expériences qui correspondent à leur zone proximale de développement. Certains enfants profitent davantage d'un type de stratégie en particulier; certains ont besoin de plus de temps que d'autres pour enrichir leurs connaissances et compétences, et pour répondre aux attentes du programme.

L'autorégulation est essentielle à la capacité d'un enfant à apprendre. L'autorégulation « est la pierre d'assise du développement et l'élément central de l'apprentissage des jeunes enfants » (Charles Pascal, *Pour chaque enfant, toutes les chances : Curriculum et pédagogie du Programme d'apprentissage des jeunes enfants*, p. 4). La capacité de s'autoréguler ou d'établir ses propres limites permet à l'enfant de développer son bien-être affectif, ses états d'esprit et ses dispositions à agir, comme la persévérance et la curiosité; ces éléments ont un caractère fondamental dans l'apprentissage des enfants et interviendront dans leurs apprentissages futurs. L'autorégulation nécessite d'exercer sa capacité d'attention, sa mémoire active et sa souplesse cognitive. Ces qualités sont à la base de compétences essentielles sollicitées tout le long de la vie, comme la planification et la résolution de problèmes. L'autorégulation permet aux enfants d'avoir des interactions sociales efficaces et définit le schéma comportemental qui les accompagnera toute leur vie.

Les enfants manifestent :

- ***une autorégulation sociale*** quand ils sont capables de réguler leur comportement. Par exemple, ils peuvent concentrer leur attention, suivre des instructions, coopérer avec l'enseignant et les autres enfants, et se rappeler de ce qu'ils doivent savoir et faire;
- ***une autorégulation affective*** quand ils sont capables de contrôler leur agressivité et qu'ils ont conscience des sentiments des autres et sont capables d'y réagir.

Le rôle de l'enseignant

L'enseignant est lui-même un apprenant réfléchi qui s'engage dans le succès de ses élèves et respecte profondément les différences individuelles de ceux-ci. L'enseignant a recours à la pratique réflexive, à l'observation planifiée et à une gamme de stratégies d'évaluation pour cerner les forces, les besoins et les intérêts de chaque élève. Ainsi, il est possible de proposer un enseignement adapté à chacun d'entre eux (différenciation). Ceci comprend l'enseignement en grand groupe, les ateliers en petits groupes, l'apprentissage autonome et les activités dans des centres d'apprentissage. Il faut aussi assurer un bon équilibre entre les périodes d'activités proposées par l'enseignant et celles amorcées par les élèves pour explorer et inventer en fonction de leurs intérêts et de leurs aptitudes.

En maintenant des relations avec les parents, l'enseignant peut jouer un rôle important pour faciliter la transition des enfants de la maison à l'environnement scolaire. Étant donné la diversité culturelle et linguistique des enfants dans les écoles d'immersion, l'enseignant doit aussi avoir une compréhension des différentes cultures et inciter les parents à s'engager dans la vie scolaire et à prendre une part active dans l'éducation de leur enfant.

Le rôle des parents

Les parents sont les éducateurs et les modèles les plus influents pour les enfants. Ils proposent des occasions d'apprentissage à partir de la grande connaissance qu'ils ont de leur enfant. L'apprentissage se fait dans le contexte de la vie quotidienne, en famille et au sein de la communauté. Les parents et les autres proches entretiennent et favorisent l'apprentissage des enfants, chez eux et dans la communauté.

Un respect mutuel et un apprentissage réciproque entre les parents et les membres de l'équipe pédagogique de l'école ne peuvent qu'être bénéfiques aux enfants. Il est important de comprendre que le degré de confiance des parents par rapport à l'école se développe avec le temps, et que tous les membres de l'équipe pédagogique de l'école doivent prendre le temps de favoriser et d'entretenir l'engagement des parents et de la communauté. Les parents peuvent n'avoir que quelques minutes par jour pour participer au programme avec leur enfant ou être disponibles plus longtemps. Dans tous les cas, il s'agit de commencer par créer un environnement accueillant pour l'ensemble des parents. Les parents doivent avoir le sentiment que les membres de l'équipe pédagogique ont une compréhension de leur culture, qu'ils sont sensibles à la relation entre l'école et la communauté et qu'ils soutiennent l'engagement des parents dans la vie scolaire.

Des études montrent que les enfants fournissent un meilleur rendement scolaire quand leurs parents participent activement à leur apprentissage. Les parents ont donc un rôle important à jouer à cet égard. Ils peuvent manifester leur intérêt pour l'apprentissage de leur enfant en valorisant la langue et la culture françaises, en suivant ses progrès et en l'incitant à s'intéresser à ce qu'il apprend. Ils peuvent se familiariser avec le présent programme pour voir ce que leur enfant apprend et pourquoi. Ils peuvent ainsi mieux communiquer avec l'enseignant et toute l'équipe pédagogique de leur enfant, échanger des renseignements précieux et poser des questions pertinentes sur son progrès. En connaissant les attentes et les contenus d'apprentissage prescrits, les parents peuvent mieux interpréter les rapports de progrès sur l'apprentissage de leur enfant. Ils peuvent travailler en collaboration avec l'équipe pédagogique de l'école en vue de faire progresser leur enfant. Les parents peuvent aussi collaborer au succès scolaire de leur enfant en assistant, entre autres, aux réunions de parents et en participant aux activités scolaires ou aux activités du conseil d'école.

Quelques suggestions pour engager les parents

- Inviter les parents à échanger des renseignements sur les ressources communautaires disponibles.
- Parler aux parents de manière informelle lorsqu'ils déposent leur enfant ou viennent le chercher.
- Mettre en place un réseau de parents pour faciliter l'intégration des nouveaux parents.
- Inviter les parents ou les membres de la communauté à participer à une activité de classe. Par exemple, en cuisine, l'enseignant peut élargir la gamme des activités de découverte culinaire proposées aux enfants en misant sur la diversité ethnoculturelle des familles et du milieu communautaire.
- Inviter de temps à autre les parents à se porter volontaires pour venir en classe et participer à l'apprentissage du français avec leurs enfants.
- Demander aux parents d'apporter des objets de la maison pour la classe, comme des contenants alimentaires, des boîtes, des journaux ou des revues (pour le centre d'art dramatique).
- Inciter les parents à siéger au conseil d'école.
- Inviter les familles et les membres de la communauté (p. ex. Aînés autochtones, grands-parents ou bénévoles retraités) à venir partager leur histoire.
- Planifier une soirée de littératie avec les parents et les membres de la famille pour donner l'occasion aux élèves de partager leurs apprentissages.
- Inviter les parents à se joindre à la classe lors de visites d'endroits tels que le marché local, pour qu'ils prennent des photos et ramènent des produits qui serviront au développement du vocabulaire.

Le rôle des partenaires communautaires

L'établissement de partenariats avec le milieu communautaire, des associations ou organismes francophones, des entreprises locales et des services municipaux et régionaux de loisirs peut accroître considérablement les ressources, favorisant l'enrichissement de l'expérience éducative des enfants et toute la vie culturelle de la communauté, ces partenariats démontrant la pertinence de la diversité dans un monde de modernité et de mondialisation.

Il est essentiel que l'équipe pédagogique de l'école travaille en collaboration avec des membres de la communauté afin de se familiariser avec les caractéristiques uniques de la communauté, plus particulièrement de la communauté francophone, ses forces, ses besoins et les occasions d'apprentissage qu'elle propose. Au cours de l'année, une approche accueillante de la part des membres de l'équipe pédagogique de l'école permet à des membres de la communauté de devenir de fidèles partenaires dans l'éducation des enfants.

(Adapté du Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants 2010-2011, Ontario, p.10-18)

Cadre des résultats d'apprentissage

Tableau cumulatif du programme de maternelle en immersion

Domaine d'études : Écoute et expression orale
RAG 1.0: Orienter et gérer son écoute
RAS M1.1 Orienter son comportement vers l'écoute
RAS M1.2 Démontrer une écoute active
RAG 2.0 : Retirer les idées importantes et le sens global des textes oraux
RAS M2.1 Démontrer sa compréhension littérale du message contenu dans différents types de textes oraux simples
RAS M2.2 Interpréter des textes oraux simples
RAS M2.3 Analyser des textes oraux simples
RAS M2.4 Évaluer des textes oraux simples
RAG 3.0 : S'exprimer pour satisfaire ses besoins
RAS M3.1 S'exprimer en employant des phrases simples
RAS M3.2 Utiliser correctement le vocabulaire et les structures appris en classe
RAG 4.0: Différencier à l'oral les éléments reliés à la conscience phonologique
RAS 0.4.1 Distinguer les mots, les syllabes, les phonèmes et les rimes
Domaine d'études : Lecture et visionnement
RAG 5.0: S'initier au processus de lecture
RAS M5.1 Démontrer une compréhension des concepts de l'écrit
RAG 6.0: Orienter et gérer son activité de lecture
RAS M6.1 Appliquer des actions stratégiques pour orienter sa lecture
RAS M6.2 Appliquer des actions stratégiques pour gérer sa lecture
RAG 7.0: Retirer les idées importantes et le sens global des textes
RAS M7.1 Démontrer sa compréhension littérale du message contenu dans différents genres de textes simples
RAS M7.2 Interpréter des textes simples
RAS M7.3 Analyser des textes simples
RAS M7.4 Évaluer des textes simples
Domaine d'études : Écriture et représentation
RAG 8.0: Orienter et gérer sa production écrite
RAS M8.1 Développer le contrôle de sa motricité fine
RAS M8.2 Appliquer des actions stratégiques pour orienter sa production écrite
RAS M8.3 Appliquer des actions stratégiques pour gérer sa production écrite
RAG 9.0 : Créer et rédiger des textes simples
RAS M9.1 Développer quelques compétences simples liées aux traits d'écriture pour créer de courts textes

Tableau de spécifications

L'harmonisation des programmes d'études se fonde sur le lien étroit entre les résultats d'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de ceux-ci.

Volet	Niveau cognitif						
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Valeur en %
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
Écoute et expression orale		M2.2	M1.1 M1.2 M2.1 M3.2	M2.3 M4.1	M2.4	M3.1	45 %
Lecture et visionnement		M7.2	M5.1 M6.1 M6.2 M7.1	M7.3	M7.4		35 %
Écriture et représentation			M8.1 M8.2 M8.3			M9.1	20 %
Total		10 %	55 %	15 %	10 %	10 %	100 %

Écoute et expression orale

RAG 1.0: Orienter et gérer son écoute

maternelle	1 ^{re} année
RAS M1.1 Orienter son comportement vers l'écoute	RAS 4.1.1 Orienter son comportement vers l'écoute

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Regarder la personne qui parle
- Cesser l'activité en cours
- Cesser de faire du bruit
- Respecter l'espace personnel des autres
- Garder ses mains à soi

Mise en contexte

La préécoute est la période au cours de laquelle l'enseignant prépare les élèves à interagir avec l'information présentée. C'est la phase pendant laquelle on les amène à se préparer pour l'écoute et à anticiper le contenu de ce qu'ils vont entendre. Pour ce faire, il est important de développer au sein de la classe une culture d'honneur et de respect. Quand les élèves ont un sentiment d'appartenance à un groupe, ils développent un sens de responsabilité envers les autres et les soutiennent dans leurs efforts.

Écoute et expression orale

RAG 1.0: Orienter et gérer son écoute

maternelle	1 ^{re} année
RAS M1.2 Démontrer une écoute active	RAS 4.2.2 Traiter l'information entendue (durant l'écoute, faire des liens et des prédictions, se questionner, etc.) RAS 4.2.3 Vérifier sa compréhension et agir en conséquence

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Identifier l'intention de l'écoute
- Regarder le locuteur afin de capter l'information qui se dégage des indices visuels
- Démontrer une réaction verbale ou non verbale appropriée
- Chercher des indices visuels ailleurs dans la classe
- Réagir avec respect aux idées et aux opinions des autres
- Poser des questions pour vérifier sa compréhension

Mise en contexte

Pendant la journée en maternelle, l'élève est appelé à réagir aux paroles et aux gestes de son enseignant et de ses pairs. Pour ce faire il est essentiel que l'élève apprenne à être attentif au langage verbal et non verbal. L'observation de la réaction de l'élève permettra à l'enseignant de déterminer l'habileté de l'élève à réagir de façon appropriée. Cette habileté est essentielle au succès de l'élève dans une variété de situations, par exemple : l'interaction lors des jeux, des causeries et des centres, la discussion en groupe classe, l'écoute de présentations, etc. L'écoute permet également à l'élève de développer une conscience linguistique (vocabulaire, syntaxe, morphologie), une conscience des indices non-verbaux, l'habileté d'organiser, d'interpréter et d'évaluer l'information ainsi que des capacités métacognitives.

Les indices non-verbaux peuvent inclure des gestes, des expressions, des visuels, des écrits tels que le mur de mots, le tableau d'ancrage, etc. Ces indices servent d'appui à l'élève lorsqu'il essaie de construire le sens du message communiqué.

Les réactions verbales ou non verbales de l'élève peuvent inclure entre autres : poser des questions, faire des commentaires, répéter ce qui a été dit, hocher la tête, sourire.

Dans son développement social, l'élève de maternelle apprend à construire des relations harmonieuses avec les autres et à communiquer ses émotions de façon appropriée. Il arrive à exprimer sa frustration verbalement plutôt que physiquement. Il commence à pouvoir comprendre les émotions des autres et se montre plus intéressé à ce que ses pairs ont à dire. Il apprend à tenir compte du point de vue des autres avant d'agir, à coopérer et à participer activement au sein du groupe.

Pour répondre pleinement aux attentes l'élève doit non seulement tourner son attention vers le locuteur, mais aussi faire signe qu'il écoute par ses paroles et ses gestes. Lorsque l'élève s'exprime, il le fera partiellement dans sa langue première en insérant de plus en plus de mots et de structures connus en français.

Écoute et expression orale

RAG 2.0 : Retirer les idées importantes et le sens global des textes oraux

maternelle	1 ^{re} année
RAS M2.1 Démontrer sa compréhension littérale du message contenu dans différents types de textes oraux simples	RAS 3.1.1 Démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de textes oraux de plusieurs moyens (rappels, discussions, réponses orales et écrites à des questions, jeux de rôle, carnet de lecture, etc.)

*Un texte oral peut être un texte écrit qu'on lit à voix haute ou n'importe quelles paroles qui ne proviennent pas d'un texte écrit

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Exprimer sa compréhension par une mimique, une action, un commentaire
- Nommer le sujet traité
- Dessiner ou raconter en quelques mots, certains éléments qui se rapportent au sujet traité
- Répondre à des questions par rapport aux éléments essentiels du texte
- Agir selon des directives simples

(exprimé partiellement dans sa langue première en insérant des mots et des structures connus en français)

Mise en contexte

Un texte simple est un court texte souvent appuyé de visuels et de gestes et présenté avec un débit assez lent.

Un texte oral peut être un texte écrit qu'on lit à voix haute ou n'importe quelles paroles qui ne proviennent pas d'un texte écrit. En bref, tout emploi du langage oral constitue un «texte oral». Les chansons, les comptines et les livres illustrés s'avèrent très utiles dans la classe de maternelle immersion pour le développement du vocabulaire et des structures langagières. Pour l'élève débutant, ils favorisent l'apprentissage du langage qui va lui permettre d'acquérir les éléments linguistiques nécessaires pour commencer à s'exprimer dans la langue seconde.

La compréhension littérale présupposée par ce résultat d'apprentissage veut que les élèves soient capables de comprendre les informations ou les idées données de façon explicite par le locuteur dans un texte oral. L'élève repère des informations, des idées ou des situations apparaissant clairement dans le texte.

L'élève doit être capable de reconnaître le sujet du texte en question. Il doit également être en mesure d'identifier des détails significatifs se rapportant au sujet et d'agir en fonction de cette information. Il peut démontrer sa compréhension de façon verbale ou non verbale. Afin de permettre à l'élève de démontrer la pleine étendue de sa compréhension, il est suggéré de ne pas le limiter uniquement à l'expression dans sa langue seconde. Par contre, on peut s'attendre à ce qu'il utilise les mots et expressions bien connus et rendus usuels en français.

Ce résultat d'apprentissage présente une bonne occasion pour les enseignants d'explorer une variété de genres de textes oraux. Il est souhaitable que les élèves soient exposés à des textes authentiques qui touchent à leur vécu et avec lesquels ils peuvent faire des liens.

Écoute et expression orale

RAG 2.0 : Retirer les idées importantes et le sens global des textes oraux

maternelle	1 ^{re} année
RAS M2.2 Interpréter des textes oraux simples	RAS 3.2.1 Utiliser ses connaissances antérieures et son expérience personnelle pour interpréter et réagir au texte en faisant des liens avec soi, le monde et d'autres textes

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Faire appel à ses connaissances antérieures
- Faire des liens simples avec son vécu, son environnement ou son identité culturelle
- Faire des prédictions

(exprimé partiellement dans sa langue première en insérant des mots et des structures connus en français)

Mise en contexte

Le but de ce résultat d'apprentissage est d'amener l'élève à faire des réflexions qui vont au-delà du sens littéral d'un texte en faisant appel à sa connaissance de soi, de son vécu et du monde qui l'entoure pour approfondir sa compréhension. Les connaissances des élèves de maternelle seront surtout centrées sur leur famille et leur maison.

Les élèves interprètent ce qu'ils entendent en faisant des liens personnels et des prédictions et en faisant appel à leurs connaissances antérieures. Leurs réactions varieront beaucoup et dépendront de leurs expériences personnelles.

Écoute et expression orale

RAG 2.0 : Retirer les idées importantes et le sens global des textes oraux

maternelle	1 ^{re} année
RAS M2.3 Analyser des textes oraux simples	RAS 3.3.1 Distinguer le réel de l'imaginaire RAS 3.3.2 Reconnaître les jeux de sonorité, de la répétition et de la rime dans les chansons ou les comptines

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Identifier quelques caractéristiques de textes oraux simples avec l'appui de l'enseignant
 - Pouvoir dire s'il écoute pour s'amuser ou pour apprendre quelque chose
 - Distinguer le réel de l'imaginaire avec l'appui de l'enseignant
 - Identifier des éléments culturels avec l'appui de l'enseignant
- (exprimé partiellement dans sa langue première en insérant de plus en plus de mots et de structures connus en français)

Mise en contexte

Le but de ce résultat d'apprentissage est d'amener les élèves à pouvoir distinguer différents textes oraux selon leurs caractéristiques spécifiques. Des caractéristiques pourraient inclure la rime ou l'absence de rime, la nature narrative ou informative, la vraisemblance des personnages et événements, l'aspect culturel, etc. L'élève examine les traits d'un texte afin de mieux en comprendre sa construction et son intention.

Écoute et expression orale

RAG 2.0: Retirer les idées importantes et le sens global des textes oraux

maternelle	1 ^{re} année
RAS M2.4 Évaluer des textes oraux simples	RAS 3.2.2 Énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondants :

L'élève peut :

- Manifester de l'intérêt pour les textes oraux d'origine française (comptines, contes, chansons, etc.)
- Exprimer son point de vue en utilisant des mots et expressions simples comme « J'aime... », « Je n'aime pas »
- Utiliser le vocabulaire des sentiments appris en classe pour exprimer sa réaction
- Faire des gestes ou utiliser des expressions non verbales pour exprimer sa réaction
- Justifier sa réaction « parce que... » avec l'appui de l'enseignant
- Exprimer sa réaction aux produits médiatiques écoutés ou visionnés en partageant sa partie préférée
- S'exprimer, au moyen de phrases courtes, sur ses sentiments au sujet de textes qui comprennent des éléments culturels avec l'appui de l'enseignant

(exprimé partiellement dans sa langue première en insérant de plus en plus de mots et de structures connus en français)

Mise en contexte

Ce résultat d'apprentissage a pour but d'amener l'élève à réagir au texte en exprimant son opinion quant aux personnages présentés, aux événements décrits, aux illustrations qui l'accompagnent, à l'information présentée, au choix et aux jeux de mots, à la voix employée, à la structure du texte ou à n'importe quelle autre caractéristique du texte. Ces caractéristiques varieront d'un genre de texte à un autre.

Les textes d'expression française doivent être perçus par l'élève comme source de plaisir. La francophonie est vaste et ses racines s'étendent dans plusieurs régions du monde entier. Les comptines et chansons d'origine française peuvent être très variées et provenir de nombreuses sources, par exemple : franco-africaine, française, acadienne, québécoise, franco-ontarienne, etc.

L'intérêt de l'élève peut se manifester de différentes manières : d'un simple hochement de la tête ou d'un sourire, jusqu'à l'expression de son opinion et de son désir d'en entendre ou d'en visionner davantage ou jusqu'à sa participation active à la récitation ou à la lecture de textes.

Pour être en mesure d'utiliser la pensée critique afin de porter un jugement sur un texte, l'élève doit être capable d'analyser et d'évaluer le message. Le message a besoin d'être bien compris au niveau littéral avant de pouvoir formuler une pensée critique. L'élève aura besoin que l'enseignant montre des modèles de réactions critiques avant de pouvoir le faire lui-même. Au fur et à mesure qu'il explore une gamme de textes, il se fera une opinion de ce qu'il aime ou n'aime pas et pourra donner ses raisons.

Lorsqu'on demande à l'élève de maternelle de donner une raison pour son opinion, il faut s'attendre à ce que sa réponse reflète une pensée concrète, qui relève de son vécu.

Écoute et expression orale

RAG 3.0: S'exprimer pour satisfaire ses besoins

maternelle	1 ^{re} année
RAS M3.1 S'exprimer en employant des phrases simples	RAS 5.1.2 S'exprimer en créant des phrases simples à l'aide du vocabulaire et des structures de phrases apprises en classe

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Démontrer un intérêt à s'exprimer en français
- Utiliser le vocabulaire et les structures appris en classe pour s'exprimer dans diverses situations authentiques.
- Se servir de mots et de structures affichés dans son environnement
- Utiliser le vocabulaire de façon spontanée pour créer son message
- Participer aux discussions (en grands ou petits groupes) en parlant en phrases simples
- Partager ses expériences personnelles, (par ex. : parle de soi-même, de sa famille, d'un animal, d'un objet, d'une personne, d'un jeu ou d'une activité)
- Partager ses sentiments en utilisant le vocabulaire appris en classe pour s'exprimer dans des situations authentiques avec l'appui de l'enseignant
- Poser des questions afin d'obtenir de l'aide ou de l'information ou pour combler ses besoins avec l'appui de l'enseignant
- Utiliser quelques mots et structures simples pour répondre aux questions
- Donner des directives aux autres

Mise en contexte

Le but de ce résultat d'apprentissage est de développer des compétences linguistiques orales. C'est le moyen par lequel l'enfant s'exprime à propos du monde qui l'entoure et rend ses connaissances visibles.

Dans un climat accueillant et chaleureux, riche en langage et en appuis visuels, l'élève se voit comme membre d'une communauté d'apprenants et tente par plusieurs moyens de communiquer dans la langue cible. Il imite les paroles de son enseignant, utilise des indices dans son environnement et choisit d'utiliser les mots et structures qui lui sont connus dans la langue cible.

L'élève qui apprend à s'identifier comme apprenant bilingue développe le sentiment «d'être capable» en français. Ce sentiment nourrit une certaine fierté et l'élève cherchera à démontrer cette fierté en générant des messages dans la langue cible à l'aide de mots et de gestes.

L'élève qui montre un désir de parler en français choisira d'utiliser les mots et les structures appris en classe, cherchera à connaître de nouveaux mots et s'exprimera en français de façon spontanée.

Les mots ou les structures qui sont affichés dans son environnement peuvent être des mots affichés au mur de mots, des tableaux d'ancrage ou des affiches aide-mémoire dans les centres.

Le vocabulaire développé inclut des mots et des structures usuels ainsi que des mots et des structures plus spécifiques à certains contextes. Les phrases simples sont des phrases de base contenant un seul sujet, un prédicat et un complément de phrase facultatif.

Le transfert du langage d'une situation décontextualisée (apprentissage explicite du vocabulaire et des structures) à une variété d'expériences authentiques aidera l'élève à percevoir le langage comme outil de communication pour partager ses expériences personnelles et ses sentiments, pour poser des questions, pour donner et recevoir des directives, etc. Il utilisera la langue dans tous les domaines d'apprentissage, que ce soit en participant à des activités planifiées et intentionnelles ou dans des situations spontanées comme le jeu libre, le jeu de rôle, etc.

Écoute et expression orale

RAG 3.0: S'exprimer pour satisfaire ses besoins

maternelle	1 ^{re} année
RAS M3.2 Utiliser correctement le vocabulaire et les structures appris en classe	RAS 5.2.1 Prononcer correctement les expressions, les mots et les phrases apprises en classe RAS 5.2.2 Utiliser correctement le vocabulaire de la salle de classe dans des phrases simples RAS 5.2.3 Utiliser correctement le vocabulaire de ses expériences quotidiennes

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Employer des mots précis pour nommer les choses qui l'entourent, pour décrire une personne, un objet ou un lieu familier, pour décrire l'action en cours, pour partager ses sentiments ou une expérience personnelle avec l'appui de l'enseignant
- Prononcer correctement les mots avec l'appui de l'enseignant
- Respecter la séquence des mots dans les structures de phrase avec l'appui de l'enseignant
- Utiliser correctement les verbes les plus fréquents au présent à la 1^{re}, 2^e et 3^e p.s. avec l'appui de l'enseignant
- Utiliser correctement les verbes les plus fréquents au passé composé à la 1^{re}, 2^e et 3^e p.s. avec l'appui de l'enseignant

(Voir la liste des verbes fréquents en annexe dans le document d'appui)

Mise en contexte

Le but de ce résultat d'apprentissage est d'apporter de la précision à l'emploi du vocabulaire et des structures et de pouvoir transférer ces connaissances à d'autres contextes, tels que le jeu de rôle ou les centres, de façon appropriée.

Connaître le sens des mots de base (couleurs, formes, animaux, vêtements, aliments, sentiments, etc.) et les structures simples permettra à l'élève de s'exprimer avec plus d'exactitude en choisissant le mot juste ainsi que la bonne structure pour communiquer sa pensée.

Il importe de mettre en pratique les nouvelles connaissances plusieurs fois afin qu'elles restent gravées dans la mémoire. Le rôle de l'enseignant est d'observer et d'intervenir avec une rétroaction corrective au besoin.

Ce résultat d'apprentissage doit être utilisé en lien avec le précédent M3.1 pour développer les compétences orales.

Écoute et expression orale

RAG 4.0: Différencier à l'oral les éléments reliés à la conscience phonologique

maternelle	1 ^{re} année
RAS M4.1 Distinguer les mots, les syllabes, les phonèmes et les rimes	

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Distinguer les mots dans une phrase dite à l'oral
- Reconnaître des rimes
- Produire des rimes
- Manipuler les syllabes par la fusion (mots de 2 ou 3 syllabes)
- Manipuler les syllabes par la segmentation (mots de 2 et 3 syllabes)
- Manipuler les syllabes par la suppression
- Reconnaître et identifier les phonèmes initiaux des mots
- Reconnaître et identifier les phonèmes finaux des mots avec l'appui de l'enseignant

Mise en contexte

La conscience phonologique que démontre un(e) enfant à la fin de la maternelle est l'un des plus puissants indicateurs de réussite future en lecture, et ce, dès la première année.

(Miriam P. Trehearne, Les recherches sur la conscience phonologique, Littérature dès la maternelle, Modulo, 2005.)

La conscience phonologique permet de comprendre le fonctionnement de la langue orale. Les élèves n'ont pas besoin de connaître leurs lettres pour développer leur conscience phonologique. Ce développement repose sur l'habileté de l'élève à distinguer les mots, les rimes les syllabes et les phonèmes dans le langage oral, et ce, dans une progression allant du global au spécifique.

L'élève développera sa conscience phonologique en suivant une progression naturelle, soit de la plus grande unité (la phrase) à la plus petite unité (le phonème), en passant par le mot et la syllabe. L'élève réfléchira aux sons et prendra plaisir à jouer avec les mots.

***Quoique les élèves arrivent en maternelle avec une certaine conscience phonologique dans leur langue maternelle, il est important que l'enseignement des concepts dans ce domaine se fasse en français. Toutefois, en raison des connaissances limitées dans la langue seconde, on évalue la conscience phonologique dans la langue maternelle de l'élève.**

Lecture et visionnement

RAG 5.0: S'initier au processus de lecture

maternelle	1 ^{re} année
RAS M5.1 Démontrer une compréhension des concepts de l'écrit	RAS 8.2.1 Pratiquer les concepts reliés à la lecture

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Comprendre que l'écriture, formée de symboles, est porteuse de sens
- Associer un mot prononcé à l'oral à un mot écrit
- Reconnaître la plupart des lettres de l'alphabet en contexte (voyelles et lettres dans son prénom obligatoires)
- Reconnaître la plupart des sons que font les lettres de l'alphabet
- Reconnaître que les mots sont faits de lettres et de sons
- Différencier un mot d'une phrase
- Suivre la lecture en suivant du doigt les mots lus (pour le lecteur en émergence)
- Démontrer sa compréhension de la caractéristique directionnelle de l'écrit en lisant de gauche à droite et de haut en bas et en tournant les pages correctement

Mise en contexte

Les concepts reliés à l'écrit sont un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes que démontre l'élève avant d'apprendre à lire et à écrire de façon conventionnelle.

Graduellement, on amène l'élève à prendre conscience des aspects formels de l'écrit, dont voici les principaux.

- Concepts de phrase, de mot et de lettre :
 - le langage écrit est composé de phrases;
 - les phrases sont formées de mots; l'élève reconnaît le concept de mot, en remarquant les espaces entre les mots (p. ex., il y a un espace entre chaque mot; ces espaces séparent les mots);
 - les mots sont formés de lettres; l'élève reconnaît la lettre, en remarquant que l'écrit est fait de symboles qui portent un nom
 - chaque lettre a un nom; l'élève reconnaît que chaque lettre correspond à des sons et chaque lettre a un nom particulier.
- Orientation de l'écrit (conventions) :
 - position du livre (page couverture à l'endroit);
 - façon de tourner les pages (vers la gauche);
 - lecture de gauche à droite, de haut en bas;
 - lecture de la page de gauche, puis de la page de droite;
 - passage d'une ligne à l'autre.
- Correspondance entre la langue orale et la langue écrite :
 - préalables à la lecture et à l'écriture :
 - développer une bonne conscience phonologique, c'est-à-dire prendre conscience des phonèmes (sons) utilisés dans le langage, notamment être capable d'identifier les sons du langage oral, de les différencier et de les manipuler en faisant des activités amusantes et intéressantes (p. ex. : jeux de rime, d'identification de syllabes et de sons, de fusion, de segmentation, d'élision, d'ajout);
 - correspondance graphème-phonème :
 - comprendre le principe que ce qui est dit peut s'écrire et ce qui est écrit peut se dire;
 - comprendre l'importance d'écrire les mots, les syllabes et les graphèmes dans l'ordre dans lequel ils sont dits.
- Recherche de sens :
 - comprendre que l'écrit est porteur de sens. (Guide d'enseignement efficace de la lecture, Ottawa, 2003)

Lecture et visionnement

RAG 6.0: Orienter et gérer son activité de lecture

maternelle	1 ^{re} année
RAS M6.1 Appliquer des actions stratégiques pour orienter sa lecture	RAS 8.1.3 Survoler le texte RAS 8.1.4 Faire des prédictions sur le contenu du texte

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Faire appel à ses connaissances antérieures pour établir un lien avec le sujet du texte avant de le lire (en situation de lecture à voix haute, de lecture partagée ou de lecture en petits groupes)
- Survoler le texte (la couverture et les illustrations) afin de dégager des informations importantes (en situation de lecture à voix haute, de lecture partagée ou de lecture en petits groupes)
- Faire des prédictions sur le contenu du texte basées sur la couverture, le titre et les illustrations (en situation de lecture à voix haute, de lecture partagée ou de lecture en petits groupes)
- Poser des questions sur le contenu du texte (en situation de lecture à voix haute, de lecture partagée ou de lecture en petits groupes)

Mise en contexte

Le but de ce résultat d'apprentissage est de se préparer à la lecture avant même de commencer à lire un texte.

L'intégration de la communication orale lors de la phase de prélecture permet d'amener l'élève à communiquer ses pensées face au texte dans un contexte significatif, favorisant ainsi l'acquisition du vocabulaire et des structures langagières nécessaires à la compréhension. L'encadrement offert aux élèves durant les séances de lecture à voix haute permettra également à l'élève d'apprendre à se servir de stratégies pour orienter sa lecture. L'élève de maternelle sera en mesure d'établir un lien entre ses connaissances antérieures et le sujet abordé dans le texte, de faire des prédictions simples, de poser des questions sur le contenu et de se servir d'indices visuels pour appuyer sa compréhension, et ce, avant même de commencer la lecture du texte.

Lecture et visionnement

RAG 6.0: Orienter et gérer son activité de lecture

maternelle	1 ^{re} année
RAS M6.2 Appliquer des actions stratégiques pour gérer sa lecture	RAS 8.2.3 Solutionner les mots en utilisant une variété de stratégies pour les décoder et en comprendre le sens RAS 8.2.4 Utiliser des sources d'informations multiples (indices sémantiques, syntaxiques et graphophonétiques pour construire le sens d'un texte, surveiller sa lecture et s'autocorriger RAS 8.2.6 Chercher et utiliser une variété d'informations dans le texte afin de le comprendre

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Utiliser sa connaissance des relations graphème-phonème pour résoudre les mots (indice graphophonétique)
- Écouter si le mot a du sens dans la phrase (indice sémantique) avec l'appui de l'enseignant
- Écouter si le mot sonne bien dans la phrase (indice syntaxique) à l'aide d'indices visuels (le mot est associé à une image)
- Utiliser sa connaissance des mots usuels et les mots de son environnement pour dégager le sens d'un texte inconnu
- S'autocorriger avec l'appui de l'enseignant
- Se relire pour confirmer sa compréhension avec l'appui de l'enseignant
- Poser des questions pour vérifier sa compréhension
- Chercher les éléments importants (par. ex. : personnages, idées principales, faits importants (avec l'appui de l'enseignant en situation de lecture à voix haute ou de lecture partagée)
- Utiliser les images pour appuyer sa compréhension (associer l'image au texte)
- Raconter à l'aide des images
- Utiliser sa connaissance des structures langagières apprises en classe pour donner du sens au texte inconnu
- Ajuster sa lecture au besoin (par ex. : son débit, sa voix) avec l'appui de l'enseignant
- Lire avec fluidité et expression à partir d'un modèle en lecture partagée et en lecture en petits groupes*
- Partager ses succès et ses défis en tant que lecteur avec l'appui de l'enseignant

*Voir l'explication de la lecture en petits groupes dans la mise en contexte

Mise en contexte

Le but de ce résultat d'apprentissage est de mobiliser son système d'actions stratégiques pour appuyer sa lecture.

Lire, ce n'est pas que décoder des mots sur la page, c'est aussi effectuer un processus complexe de construction de sens. Comme lecteur, l'élève doit apprendre à intégrer trois systèmes d'indices en plus d'un bon nombre de stratégies.

Les trois systèmes d'indices sont les suivants :

Indices sémantiques : Les lecteurs font appel au sens ou à la sémantique pour vérifier la conformité de ce qu'ils lisent avec le sens du texte et avec leurs connaissances antérieures. Les élèves savent que l'écrit est porteur de sens. Ce savoir leur permet de s'autocorriger en lisant. En maternelle ceci se fait toujours avec l'appui de l'enseignant en situation de lecture partagée ou guidée.

Indices syntaxiques : Les lecteurs font appel aux structures qu'ils connaissent à l'oral pour vérifier si ce qu'ils lisent sonne bien à l'oreille. Ils pourront ainsi prédire l'ordre des mots dans la phrase.

Indices graphophonétiques : Les lecteurs font appel à leurs connaissances des lettres et des relations graphèmes-phonèmes en lisant. Les élèves qui ont développé de bonnes habiletés liées à la conscience phonologique et qui connaissent les graphies de base pourront formuler des hypothèses sur la prononciation des mots lus.

Ces systèmes d'indices en conjonction avec des actions stratégiques, telles que décrites dans les indicateurs de succès, sont essentiels pour assurer la compréhension.

Pour atteindre pleinement ce résultat d'apprentissage, l'élève doit être en mesure de relire, de s'autocorriger et d'ajuster sa lecture sous la direction de l'enseignant. L'élève remarquera peut-être qu'il manque un mot dans sa phrase en relisant à voix haute ou que ce qu'il lit n'a pas de sens. Ce sont ces habiletés métacognitives qui permettront à l'élève de développer une certaine autonomie dans son apprentissage.

*L'expression « lecture en petits groupes» a été adoptée en remplacement de « lecture guidée» en maternelle à cause des caractéristiques de cette démarche qui sont uniques à la maternelle. La lecture en petits groupes consiste au début de l'année à relire un livre en lecture à voix haute ou en lecture partagée. Le but d'une séance est surtout de travailler les concepts de l'écrit reliés à la lecture et à l'écriture. Une séance pourrait également servir à l'étude de mots ou à une causerie sur le contenu du texte lu. Les élèves sont invités à lire en unisson, ou à lire des parties du texte qu'ils connaissent déjà. Plus tard dans l'année, la séance pourrait ressembler de plus en plus à une véritable lecture guidée selon les besoins des élèves.

Lecture et visionnement

RAG 7.0: Retirer les idées importantes et le sens global des textes

maternelle	1 ^{re} année
RAS M7.1 Démontrer sa compréhension littérale du message contenu dans différents genres de textes simples	RAS 7.1.1 Démontrer sa compréhension des idées importantes et du message central de différents types de texte de plusieurs moyens (rappels, discussions, réponses orales et écrites à des questions, jeux de rôle, carnet de lecture, etc.

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Exprimer sa compréhension par une mimique, une action, un commentaire
- Nommer le sujet traité
- Dessiner ou raconter en quelques mots des éléments qui se rapportent au sujet traité
- Placer les illustrations d'un texte par ordre chronologique
- Agir selon des directives simples (avec appui visuel)
- Répondre à des questions par rapport aux éléments essentiels du texte
(exprimé partiellement dans sa langue première en insérant des mots et des structures connus en français)

Mise en contexte

Un texte simple est un court texte appuyé de visuels qui soutiennent entièrement le texte.

Une compréhension littérale s'appuie sur une réflexion de base par laquelle l'élève identifie ce qu'il y a de plus important dans un texte, cherche des informations et agit en conséquence.

L'habileté en lecture de l'élève de maternelle variera d'un élève à l'autre. Certains élèves demeureront toujours au stade d'émergence et d'autres seront prêts à se lancer dans des textes ayant des caractéristiques qui correspondent au stade débutant avec l'appui de l'enseignant en situation de lecture partagée ou guidée. Il faut toujours respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève.

Lecture et visionnement

RAG 7.0: Retirer les idées importantes et le sens global des textes

maternelle	1 ^{re} année
RAS M7.2 Interpréter des textes simples	RAS 7.2.1 Utiliser ses connaissances antérieures et son expérience personnelle pour interpréter et réagir au texte en faisant des liens avec soi, le monde et d'autres textes RAS 8.2.5 Utiliser ce qui est connu du texte et de sa propre expérience pour prédire et rejeter ou confirmer ses prédictions

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Faire des liens simples avec son vécu, son environnement ou son identité culturelle
- Faire des prédictions
(exprimé partiellement dans sa langue première en insérant des mots et des structures connus en français)

Mise en contexte

Le but de ce résultat d'apprentissage est d'amener l'élève à faire des réflexions qui vont au-delà du sens littéral d'un texte en faisant appel à sa connaissance de soi, de son vécu et du monde qui l'entoure pour approfondir sa compréhension.

Les élèves interprètent ce qu'ils lisent en faisant des liens personnels qui correspondent directement à leur monde immédiat et en faisant appel à leurs connaissances antérieures. Leurs réactions varieront beaucoup et dépendront de leurs expériences personnelles.

L'habileté de faire des prédictions dépendra largement de leur habileté à inférer à partir des indices dans le texte ou dans les illustrations ainsi que de leurs expériences personnelles avec le sujet en question.

Lecture et visionnement

RAG 7.0: Retirer les idées importantes et le sens global des textes

maternelle	1 ^{re} année
RAS M7.3 Analyser des textes simples	RAS 7.3.1 Distinguer dans un récit, le réel de l'imaginaire RAS 7.3.2 Identifier quelques textes simples d'après leurs caractéristiques RAS 7.3.3 Dégager les composantes du récit (introduction-développement-conclusion)

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Distinguer le possible de l'impossible
- Identifier quelques caractéristiques de textes simples avec l'appui de l'enseignant
- Reconnaître que les textes sont composés de mots et d'illustrations/photos, etc.
- Reconnaître qu'il y a une structure au texte un début et une fin (en situation de lecture à voix haute ou de lecture partagée)
- Comprendre qu'un auteur a écrit le texte
- Comprendre qu'un illustrateur est responsable des illustrations et qu'un photographe est responsable des photos
- Différencier les illustrations des photos
- Déterminer le lien entre le titre et le texte
- Identifier des éléments culturels avec l'appui de l'enseignant

(exprimé partiellement dans sa langue première en insérant des mots et des structures connus en français)

Mise en contexte

Ce résultat d'apprentissage a pour but d'amener l'élève à pouvoir parler au sujet du texte en voyant les éléments textuels et visuels qui composent l'ensemble des caractéristiques du texte. L'exploration de divers genres de textes permettra à l'élève de s'approprier quelques caractéristiques spécifiques à ces genres. L'habileté de l'élève à reconnaître qu'une structure particulière ou une technique d'auteur spécifique se retrouve dans un texte fait partie de l'analyse de textes et sert de précurseur à la pensée critique. (par ex. : l'auteur a utilisé des lettres majuscules pour montrer que le monstre crie).

Lecture et visionnement

RAG 7.0: Retirer les idées importantes et le sens global des textes

maternelle	1 ^{re} année
RAS M7.4 Évaluer des textes simples	RAS 7.2.2 Énoncer et justifier ses opinions par rapport à un texte ou aux illustrations

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Manifester de l'intérêt pour les textes écrits d'origine française
- Exprimer son point de vue en utilisant des mots et expressions simples comme « J'aime... », « Je n'aime pas »
- Utiliser le vocabulaire des sentiments appris en classe pour exprimer sa réaction
- Faire des gestes ou utiliser des expressions non verbales pour exprimer sa réaction
- Ressortir quelques détails pour justifier sa réaction avec l'appui de l'enseignant « parce que... »
- S'exprimer, en courtes phrases, sur ses sentiments au sujet de textes qui comprennent des éléments culturels avec l'appui de l'enseignant (exprimé partiellement dans sa langue première en insérant des mots et des structures connus en français)

Mise en contexte

Ce résultat d'apprentissage a pour but d'amener l'élève à réagir au texte en exprimant son opinion quant aux personnages, aux événements, aux illustrations, à l'information, à la mise en page, au choix de mots, à la structure du texte, à la police ou à n'importe quelle autre caractéristique du texte. Ces caractéristiques varieront d'un genre à un autre.

Les textes d'expression française doivent être perçus par l'élève comme source de plaisir. La francophonie est vaste et ses racines s'étendent dans plusieurs régions du monde entier. Les comptines et chansons d'origine française peuvent être très variées et provenir de nombreuses sources, par exemple : franco-africaine, française, acadienne, québécoise, franco-ontarienne, etc.

L'intérêt de l'élève peut se manifester de différentes manières : d'un simple hochement de la tête ou d'un sourire, jusqu'à l'expression de son opinion et son désir d'en entendre ou d'en visionner davantage ou jusqu'à sa participation active à la récitation ou à la lecture de textes.

Pour être en mesure d'utiliser la pensée critique afin de porter un jugement sur un texte l'élève doit être capable d'analyser le message. Le message a besoin d'être bien compris au point de vue littéral avant de pouvoir formuler des pensées critiques. L'élève aura besoin que l'enseignant montre des modèles de réactions critiques avant de pouvoir le faire lui-même. Au fur et à mesure qu'il explore une gamme de textes, il se fera une opinion de ce qu'il aime ou n'aime pas et pourra en donner ses raisons.

Lorsqu'on demande à l'élève de maternelle de donner une raison pour son opinion, il faut s'attendre à ce que sa réponse reflète une pensée concrète, qui relève de son vécu.

L'habileté de l'élève à expliquer son point de vue peut varier d'un élève à l'autre. Il faut honorer les approximations.

Écriture et représentation

RAG 8.0: Orienter et gérer sa production écrite

maternelle	1 ^{re} année
RAS M8.1 Développer le contrôle de sa motricité fine	RAS 10.5.2 S'assurer que son écriture script est lisible

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Tenir son crayon correctement
- Former des lettres correctement
- Faire des dessins reconnaissables avec quelques détails

Mise en contexte

La motricité fine est ce qui permet de manier des objets, de les ramasser et de les manipuler en utilisant la main, les doigts et le pouce. Les exercices de motricité fine visent à améliorer, à régulariser et à installer une plus grande finesse dans tous les mouvements de l'enfant pour lui permettre de travailler avec plus de précision, qu'il s'agisse de peindre, de colorier, de sculpter, d'attacher ses lacets, d'écrire, etc.

En maternelle il est essentiel que l'élève puisse manipuler un crayon pour pouvoir former ses lettres, écrire et représenter.

Il est surtout important de ne pas faire ce genre d'activité à la place de l'enfant. Le processus, au début, est plus important que le produit.

Écriture et Représentation

RAG 8.0: Orienter et gérer sa production écrite

maternelle	1 ^{re} année
RAS M8.2 Appliquer des actions stratégiques pour orienter sa production écrite	RAS 10.1.1 Participer à une activité d'exploration du vocabulaire relié au sujet RAS 10.1.2 Utiliser plusieurs stratégies afin de stimuler les idées RAS 10.1.3 Utiliser plusieurs stratégies afin d'organiser les idées

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Utiliser ses connaissances antérieures et ses expériences personnelles pour stimuler ses idées
- Utiliser d'autres ressources telles que des textes mentors, des albums, des photos, des objets, etc. pour stimuler ses idées
- Utiliser des ressources qui présentent un élément culturel pour stimuler ses idées
- Utiliser des stratégies pour organiser ses idées (avec l'appui de l'enseignant)
- Participer à des activités et utiliser les ressources disponibles (par ex. : mur de mots) pour prendre connaissance du vocabulaire nécessaire à la situation d'écriture
- Tenir compte de son destinataire

Mise en contexte

Le but de ce résultat d'apprentissage est d'engager les élèves dans le processus d'écriture. Il est important de se souvenir que ce processus n'est pas une série d'étapes linéaire, mais plutôt un ensemble de décisions prises avant même de commencer à écrire.

Le jeu imaginaire est une source inestimable pour générer des idées. D'autres sources proviennent de textes lus, d'objets, de photos, d'excursions, de discussions, d'histoires dramatisées, etc. Il ne faut pas sous-estimer l'utilité des expériences comme piste d'écriture.

Lorsque les élèves entreprennent leur parcours dans le monde de l'écriture, il est essentiel de se souvenir du lien qui existe entre le mot dit et le mot écrit. Leurs idées naissent en premier à travers des conversations qu'ils auront eues, lorsqu'ils auront eu l'occasion d'exprimer leurs sentiments, leur vécu, leur point de vue, etc. C'est ce partage d'idées qui donne l'énergie et la confiance aux élèves de vouloir écrire et qui aide à bâtir une vraie communauté d'écrivains. De plus, lorsque les élèves ont l'occasion de partager leurs idées, ils deviennent d'autant plus conscients de leur destinataire, ce qui les amènera à être plus intentionnels dans leur écriture. Les élèves doivent se poser les questions suivantes :

« Pourquoi est-ce que j'écris? » et « À qui est-ce que j'écris? » Enfin, lors des échanges, ils ont la chance de développer le vocabulaire nécessaire à l'expression de leurs idées.

Écriture et Représentation

RAG 8.0: Orienter et gérer sa production écrite

maternelle	1re année
RAS M8.3 Appliquer des actions stratégiques pour gérer sa production écrite	RAS 10.2.1 Formuler des hypothèses sur l'orthographe d'un mot à partir de ses connaissances des phonèmes et des graphèmes RAS 10.2.2 Tire profit des mots de son environnement pour exprimer ses idées RAS 10.3.1 Vérifier la structure de la phrase en fonction du sens recherché RAS 10.4.3 Consulter le matériel de référence à sa portée (affiches, listes de mots, dictionnaires, etc.)

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Utiliser ses connaissances des phonèmes et graphèmes pour orthographier les mots
- Utiliser correctement les mots usuels
- Utiliser les mots vus fréquemment dans son environnement
- Vérifier le sens, en relisant son texte (avec l'appui de l'enseignant)
- Réviser et corriger sa production (avec l'appui de l'enseignant)
- Partager ses succès et ses défis en tant que scripteur

Mise en contexte

L'élève doit pouvoir orthographier les mots usuels et copier les mots correctement de son environnement. Pour orthographier des mots inconnus, l'élève utilise généralement une orthographe approchée en se servant des phonèmes du mot qu'il connaît. Pour orthographier un mot, il est sous-entendu que l'élève peut faire le lien entre le phonème (le son) et le graphème (la lettre correspondante). Au début, l'élève réussira possiblement à identifier seulement les phonèmes initiaux et finaux (par ex. : pour «lune», il écrira **ln**), à force de s'essayer, en étirant les mots, parviendra à écrire correctement plus de phonèmes (par ex. : **l-u-n**). L'orthographe approchée permet à l'élève d'écrire sans se soucier de l'orthographe exacte. Cela lui donne confiance qu'il sait écrire.

Pour atteindre pleinement ce résultat d'apprentissage, l'élève doit être en mesure de se relire et de faire des corrections et des révisions simples telles que : ***l'espace entre les mots, la majuscule au début de son nom, les mots usuels, la directionnalité, les détails dans ses dessins***, et ce, sous la direction de l'enseignant. L'élève remarquera peut-être qu'il manque un mot dans sa phrase en se relisant à voix haute ou qu'il pourrait ajouter d'autres détails dans son dessin. Ce sont ces habiletés métacognitives qui permettront à l'élève de développer une certaine autonomie dans son apprentissage.

Écriture et Représentation

RAG 9.0: Créer et rédiger des textes simples

maternelle	1 ^{re} année
<p>RAS M9.1 Développer quelques compétences simples liées aux traits d'écriture pour créer de courts textes</p>	<p>RAS 9.1.1 Transcrire certains mots pour s'exprimer</p> <p>RAS 9.1.2 Construire quelques phrases à l'aide d'un modèle pour s'exprimer</p> <p>RAS 9.1.3 Rédiger un court texte structuré (introduction-développement-conclusion)</p> <p>RAS 9.2.1 Exprimer ses idées en utilisant le dessin et quelques mots épelés au meilleur de ses connaissances</p> <p>RAS 9.2.2 Construire un court texte à structure répétitive</p> <p>RAS 9.3.1 Appliquer ses connaissances de la grammaire de la phrase</p> <p>RAS 9.3.2 Appliquer ses connaissances de la grammaire du texte</p> <p>RAS 10.2.3 Reconnaître et exprimer une personnalité dans ses productions écrites</p> <p>RAS 10.4.2 Orthographier correctement les mots usuels</p> <p>RAS 10.5.1 S'assurer que l'espace entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier</p>

Indicateurs de réalisation Les indicateurs suivants **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant:

L'élève peut :

- Écrire une variété de textes simples de différents genres (par ex. : les étiquettes, le message, le compte-rendu personnel, la description, etc.)

Les idées :

- Véhiculer l'idée générale de son texte
- Présenter les détails sous forme d'illustrations, d'approximations de mots, de mots, de syntagmes et de phrases simples
- Utiliser des dessins pour appuyer son message

La structure :

- Le texte et les images se complètent en grande partie
- Placer judicieusement ses images et son texte sur la page
- Les détails se regroupent autour d'un sujet
- Écrire de gauche à droite et de haut en bas

Les conventions :

- Représenter la plupart des lettres et des chiffres de 0 à 9
- Faire le lien entre le phonème et le graphème qui lui correspond
- Employer une ponctuation (parfois au hasard)
- Faire le lien entre la majuscule et la minuscule, mais les employer parfois au hasard (Utiliser par contre la majuscule au début de son prénom)
- Utiliser des espaces entre les mots de façon adéquate
- Représenter chaque mot parlé par un mot écrit
- Écrire son nom correctement
- Écrire plusieurs mots usuels et ceux de son environnement correctement
- Écrire lisiblement quelques mots inconnus en orthographe approchée ou conventionnelle

La fluidité des phrases :

- Former des séries de mots (syntagmes) et des phrases courtes
- Utiliser correctement des structures apprises à l'oral
- Utiliser correctement les verbes les plus fréquents au présent de l'indicatif à la 1^{re} et 3^e p.s.
- Utiliser correctement les verbes les plus fréquents au passé composé à la 1^{re} p.s.
- Utiliser souvent des structures répétitives

Le choix de mots :

- Utiliser une variété de mots usuels
- Utiliser une variété de mots de son environnement

La voix :

- Relire son texte avec expression
- Démontrer de l'émotion dans ses dessins par l'épaisseur des traits, par la grosseur et la grandeur des formes, par la couleur, etc.

Mise en contexte

Le but de ce résultat d'apprentissage est d'amener les élèves à pouvoir créer divers textes simples en utilisant des structures qui leur sont familières. Les textes peuvent avoir une variété d'intentions selon les champs d'intérêt et le vécu des élèves.

Les traits d'écriture mettent en évidence les caractéristiques d'un texte. Ils permettent aux enseignants et aux élèves d'employer un métalangage commun. Il est pertinent d'utiliser les six traits en maternelle, comme à tous les niveaux. À force d'utiliser ce langage commun, on peut entendre les élèves utiliser des expressions comme «C'est un beau mot» ou bien «J'ai une idée!». L'élève commence à se considérer comme auteur appartenant à une communauté d'auteurs.

Ils en arrivent à comprendre le concept d'idée et aussi de détails, ce qui est évident même dans leurs dessins. Ils apprennent à ajouter des détails, ceci devenant particulièrement évident lorsqu'ils se relisent. Cependant, l'élève ne peut écrire ce qu'il ne peut penser ou dire. La priorité doit alors être le développement du langage oral.

La structure se démontre par l'emplacement des images sur la page et par les mots écrits de gauche à droite et de haut en bas. De plus, les écrits et les dessins se complètent et sont reliés à un thème.

L'habileté de communiquer ses pensées dépend d'un système complexe de symbole (lettres, mots, etc.) et se développe par étapes (le gribouillis, les pseudo-lettres, les vraies lettres écrites de façon arbitraire, l'orthographe semi-phonétique, l'orthographe phonétique (approchée) et l'orthographe conventionnelle). L'orthographe approchée aide l'élève à tenter d'écrire un mot dont il ne connaît pas l'orthographe conventionnelle. Elle constitue une façon efficace qui ne le freine pas dans sa communication.

La fluidité des phrases se développe en partant de simples mots à de courts syntagmes et jusqu'à de courtes phrases. L'emploi de mots, de syntagmes et de phrases se fait d'abord à l'oral. Il n'est pas nécessaire que l'élève maîtrise l'orthographe grammaticale, mais lorsqu'il se relit, il emploie la bonne structure à l'oral.

L'habileté de choisir judicieusement ses mots provient du fait que les élèves sont baignés dans un environnement riche en vocabulaire oral et écrit. Les mots et les dessins aident à créer des images.

La voix est aussi présente dans leurs écrits, soutenue surtout par les illustrations. Lorsque l'élève écrit au sujet de quelque chose qui le passionne, on peut sentir son enthousiasme. Ce dernier se manifeste surtout lorsqu'il se relit.

Bibliographie

Boushey, Gail & Moser, Joan. (2015). **Les cinq au quotidien**. Montréal : Chenelière Éducation.

Davis, Anne. (2008). **L'évaluation en cours d'apprentissage**. Montréal : Chenelière Éducation.

Delamain, Katherine, & Spring, Jill. (2011). **Bien communiqué pour mieux apprendre Activités de stimulation langagière pour enfants d'âge préscolaire**. Montréal : Chenelière Éducation.

Des Chênes, Rosine. (2006). **Moi, j'apprends en jouant**. Montréal : Chenelière Éducation.

Flemington, K., Hewins, L., & Villiers, U. (2012). **Premiers pas en littératie Des centres de littératie dès la maternelle**. Montréal : Modulo.

Gaudreau, Andrée. (2004). **Émergence de l'écrit**. Montréal : Chenelière Éducation.

Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, Meilleur départ. (2008). **L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario**. Consulté le 10 01 2016 : www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/oelf/continuum/continuumf.pdf

Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année. (2003). **La communication orale, fondement de la littératie**. Consulté le 02 02 2016 : www.atelier.on.ca/edu/ressources/guides/GEElectureM3.pdf

La Rose, Denise. (2013). **Apprendre à lire par le jeu**. Montréal : Chenelière Éducation.

MacKay, Molly A. (2012). **Jouons avec les mots Activités pour enrichir le vocabulaire des jeunes élèves**. Montréal : Chenelière Éducation.

Ministère de l'Éducation, l'Alberta. (2008). **Programme d'éducation pour la maternelle**. Edmonton : Ministère de l'Éducation, Alberta.

Ministère de l'Éducation, Colombie-Britannique. **La maternelle à temps plein, Guide de programme**. Victoria : Ministère de l'Éducation, Colombie-Britannique.

Ministère de l'Éducation, Nouvelle-Écosse. (2006). **Français – Immersion – Maternelle à la 3^e année**. Halifax : Ministère de l'Éducation, Nouvelle-Écosse.

Ministère de l'Éducation, Saskatchewan. (2015). **Programme de maternelle Immersion française**. Régina : Ministère de l'Éducation, Saskatchewan.

Ministère de l'Éducation, Ontario. (2010). **Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants**. Toronto : Ministère de l'Éducation, Ontario.

Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la culture, Î.-P.-E.. **Curriculum Handbook : Understanding Outcomes**. Summerside : Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la culture, Î.-P.-E.

Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la culture, Î.-P.-E. (2012). **Français en immersion Programme d'études 1^{re} année**. Summerside : Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la culture, Î.-P.-E.

Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la culture, Î.-P.-E. (2008). **Maternelle d'immersion française Programme d'études**. Summerside : Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la culture, Î.-P.-E.

Ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador. (2012). **Guide Maternelle Immersion française**. St. John's : Ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Nouveau Brunswick. (2006). **Français – Immersion – Maternelle à la 3^e année**. Fredericton : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Nouveau Brunswick. (2011). **Cadre d'orientation pédagogique de la maternelle**, Direction d'études et d'apprentissage, Fredericton : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.

Ministère de la Famille (avec la collaboration du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport et du Ministère de la Santé et des Services sociaux). (2014). **Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : Une vision partagée pour les interventions concrètes**. Ministère de la Famille.

Rebuffot, Jacques. (1993). **Le point sur... L'immersion au Canada**. Anjou (Québec) : Centre Éducatif et Culturel Inc.

Trehearne, Miriam P. (2013). **Apprendre à lire un coup de cœur**. Montréal : Modulo.

Trehearne, Miriam P. (2005). **Littératie dès la maternelle Répertoire de ressources pédagogiques**. Montréal : Modulo.