

Français langue maternelle

Programme d'études intégré Maternelle française

septembre 2025



Avant-propos

Les programmes d'études de français langue première respectent la façon dont les enfants apprennent et la nature même de l'apprentissage du français langue première dans un milieu linguistique minoritaire la langue française à travers les expériences authentiques et variées à l'école et les expériences parascolaires qui viennent enrichir son identité francophone. 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, moteur et physique, socio-émotionnel, cognitif et langagier. Par conséquent, la participation active et l'apprentissage par le jeu 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, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2010)

**Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.*

Remerciements

Le présent document explicite les résultats d'apprentissage du programme de français langue première de la maternelle à l'Île-du-Prince-Édouard (septembre 2025).

Le Ministère remercie sincèrement les personnes qui ont travaillé au sein du comité de révision du programme de français langue première de la maternelle, de sa mise à l'essai et qui ont fourni des conseils et des suggestions.

| | |
|----------------------|--|
| Claire Gaudin | Leader des programmes de français- langue première M à 6 |
| Carolyn MacKinnon | Leader du français en immersion et des sciences humaines M à 6 |
| Diana Tutty | Leader des sciences et des mathématiques M à 6 |
| Jonathan Zalewski | Leader en éducation à la carrière et en mieux-être |
| Travis Boudreau | Leader en art et musique |
| Annie Jolicoeur | Coordonnatrice en littératie et en francisation CSLF |
| Maria Carragher | Enseignante de la maternelle - École Pierre-Chiasson |
| Lucy Ryan | Enseignante de la maternelle - École Évangéline |
| Eva Collins | Enseignante de la maternelle - École-sur-mer |
| Emily Forcione | Enseignante de la maternelle - École-sur-mer |
| Raeanne MacNeill | Enseignante de la maternelle - École St Augustin |
| Francine Arseneau | Enseignante de la maternelle - École François-Buote |
| Jacinthe Magnan | Enseignante de la maternelle - École François-Buote |
| Anna Peters | Enseignante de la maternelle - École François-Buote |
| Céline Larade | Enseignante de la maternelle - École La-Belle-Cloche |
| Nathalie Bourque-Mol | Mentore en littératie - École François-Buote |

Le ministère de l'Éducation et de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard tient à remercier Diane Ouellette en tant que consultante.

Le ministère de l'Éducation remercie également les ministères suivants :

Ministère de l'Éducation du Nouveau Brunswick
Ministère de l'Éducation de l'Ontario

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique
Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Avant-propos | i |
| Remerciements | ii |
| Table des matières | iii |
| Contexte et fondement | 1 |
| Orientations de l'éducation publique | 2 |
| La vision, le mandat et les valeurs | 2 |
| Les buts | 3 |
| Les résultats d'apprentissage | 5 |
| Les compétences transdisciplinaires | 6 |
| Les indicateurs de réalisation | 11 |
| Travailler avec les RAS | 12 |
| L'évaluation | 14 |
| L'engagement des élèves dans le processus d'évaluation | 16 |
| La pédagogie à l'école de langue française | 18 |
| La sensibilisation à la diversité | 20 |
| La différenciation | 22 |
| L'orientation du programme de français | 23 |
| Les écoles françaises en contexte minoritaire | 24 |
| Un programme de littératie efficace | 26 |
| Un modèle de transfert graduel de responsabilité | 27 |
| L'intégration des technologies dans la salle de classe | 28 |
| La dimension culturelle | 31 |
| Le développement de l'enfant en maternelle | 33 |
| La pédagogie en classe de maternelle | 41 |
| La pédagogie par le jeu | 42 |
| Les centres d'apprentissage | 42 |
| Le jeu symbolique | 43 |

| | |
|--|-----------|
| Le jeu en plein air | 45 |
| Le cadre relationnel de la pédagogie par le jeu | 47 |
| L'enseignement par unités intégrées | 49 |
| L'apprentissage par enquête | 51 |
| Les stratégies de stimulation du langage..... | 54 |
| La différenciation dans la classe de maternelle..... | 57 |
| | |
| Le cadre des résultats d'apprentissage | 58 |
| Tableau cumulatif du programme de maternelle..... | 59 |
| Mise en contexte | 63 |
| Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation..... | 80 |
| | |
| Les unités intégrées..... | 97 |
| | |
| 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.

Nos valeurs guident la façon dont les membres du personnel du ministère de l'Éducation et de l'apprentissage continu 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 et de l'apprentissage continu est responsable du travail qu'il accomplit et de ses répercussions sur la réussite des enfants et des élèves.*

Valeurs **Excellence** – *Le ministère de l'Éducation et de l'apprentissage continu 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 et de l'apprentissage continu 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

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 : 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.

La présentation des résultats d'apprentissage par niveau, qui est conforme à la structure établie dans le présent document, ne constitue pas une

| 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 | 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 | Exemples de façons dont les élèves pourraient avoir à faire la preuve de l'atteinte d'un résultat d'apprentissage donné. |

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.

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

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.

Les compétences transdisciplinaires suivantes forment le profil de formation des finissants de langue française au Canada atlantique



Appropriation de la langue française et de la culture acadienne et francophone

Les élèves devraient reconnaître la contribution historique et contemporaine du peuple acadien et des Canadiens francophones à notre société. Ils s'approprient des référents culturels qui leur permettent de développer leur propre identité. Ils sont compétents et autonomes face à la langue et s'expriment en français ainsi que par leur culture, dans le respect et la valorisation de la diversité qui les entoure. Ils sont conscients des forces et des défis liés au vécu en milieu minoritaire et peuvent ainsi faire des choix linguistiques et sociaux quotidiens éclairés qui les incitent à s'engager auprès de leur communauté ou à l'échelle locale, nationale et mondiale. Ils contribuent ainsi à la vitalité et à la durabilité de leur communauté et de la francophonie canadienne.

Les élèves devraient être en mesure :

- de vivre des rapports positifs face à la langue française;
- de s'exprimer couramment à l'oral et à l'écrit en français, en plus de manifester le goût de communiquer dans cette langue;
- d'accéder à de l'information en français provenant de divers médias et de la traiter;
- de développer des sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance par rapport à la langue française;
- de s'approprier des éléments de la culture acadienne et francophone ancestrale et contemporaine par l'intermédiaire de repères culturels et d'interactions avec les membres de la communauté acadienne et francophone;
- d'être créateurs de culture acadienne et francophone;
- de participer activement à la vie de leur communauté acadienne et francophone et de s'y engager;



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 la maternelle française

RAS MCO.1 Démontrer sa compréhension du message contenu dans différents types de textes oraux simples

Indicateurs de réalisation

L'élève peut :

- Participer aux activités de classe en suivant des directives simples jusqu' à trois étapes
- Exprimer sa compréhension par un geste, une action, un commentaire ou en répondant à une question
- Expliquer de façon simple sa réaction aux textes oraux
- Manifester de l'intérêt pour les textes oraux d'origine acadienne, française, canadienne et d'ailleurs

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 processus cognitifs | | | | |
|--|-------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| Dimensions des connaissances | NIVEAU 1 Mémoriser et comprendre | NIVEAU 2 Appliquer et analyser | NIVEAU 3 Évaluer et créer | % du programme d'études |
| <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.

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 (15ummativ)

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.

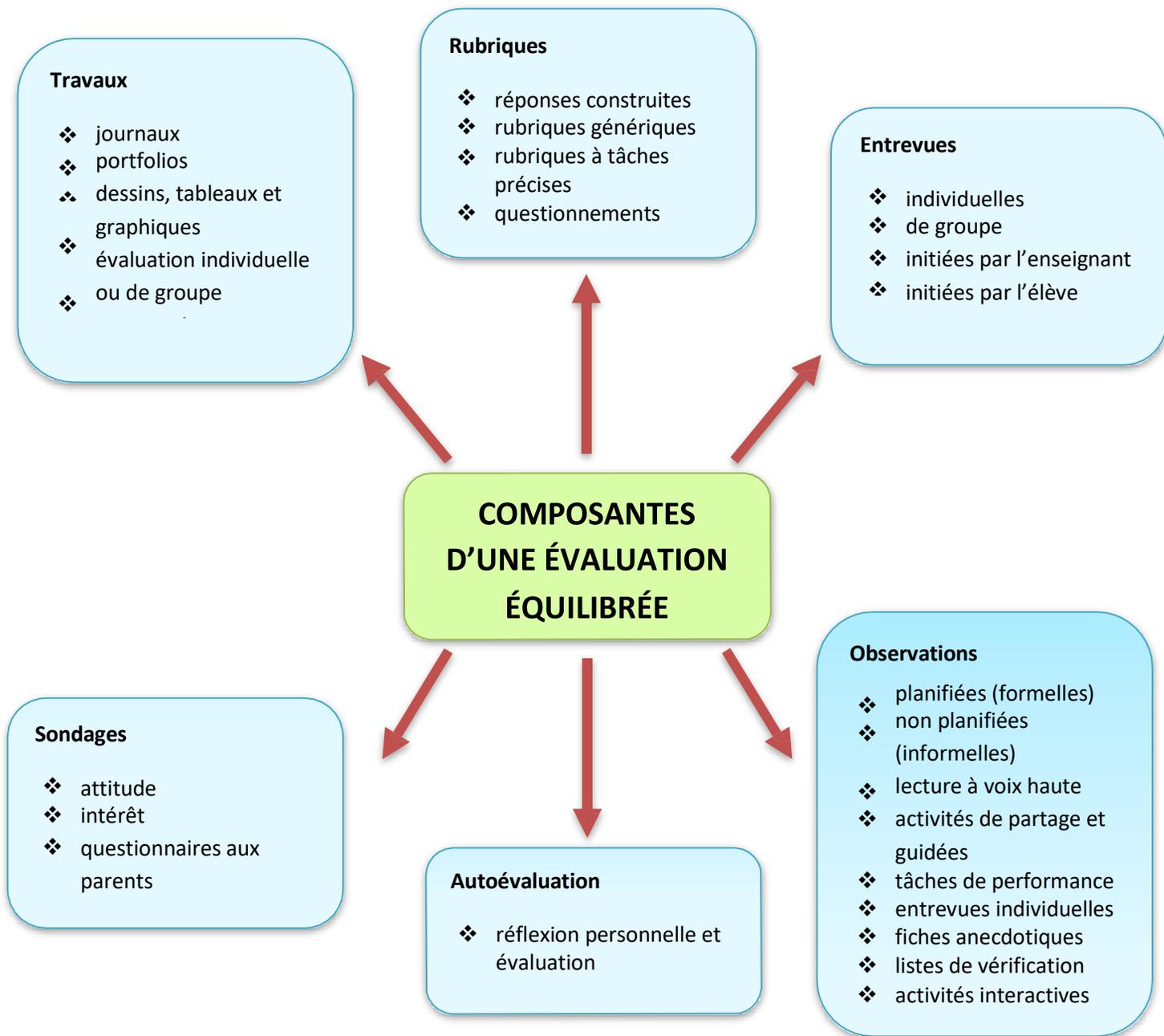
Les recherches et l'expérience démontrent que l'apprentissage de l'élève est meilleur quand :

- ❖ 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 »).



La pédagogie à l'école de langue française (PELF)

La PELF est un concept adapté au contexte francophone minoritaire et fonde les interventions qu'elle propose sur deux conditions essentielles et sur quatre concepts clés interreliés.

Conditions essentielles

Deux conditions sont essentielles pour vivre une pédagogie propre à l'école de langue française. Ce sont ces conditions qui serviront de canevas pour intégrer les quatre concepts clés de la PELF.

Les **relations interpersonnelles** saines : *Le climat de la salle de classe doit témoigner de saines relations interpersonnelles entre le personnel enseignant et les élèves.*

Le **partage de l'influence** sur les apprentissages : *Les élèves et le personnel enseignant ont une influence partagée sur le déroulement des apprentissages et ont un sentiment d'autonomie dans les tâches qu'ils effectuent.*

Concepts clés

Quatre concepts permettent au personnel enseignant et aux élèves de vivre une pédagogie qui tient compte de la réalité d'un contexte minoritaire. Ces concepts sont interreliés et complémentaires.

L'**actualisation** : *Les élèves et le personnel enseignant enrichissent leur bagage linguistique et culturel par une exploration commune de la francophonie dans une perspective contemporaine et actuelle.*

La **conscientisation** : *Les élèves et le personnel enseignant prennent conscience des enjeux de la francophonie et agissent sur leurs réalités.*

La **dynamisation** : *Les élèves et le personnel enseignant stimulent leur confiance langagière et culturelle, et leur motivation à s'engager dans la francophonie.*

La **sensification** : *Les élèves et le personnel enseignant vivent des apprentissages contextualisés qui donnent du sens à ce qu'ils vivent par rapport à la francophonie.*



Lorsque le personnel enseignant en contexte francophone minoritaire instaure un climat de classe basé sur les conditions essentielles de la PELF et applique les concepts clés de cette pédagogie, les élèves ont la chance de développer une relation saine avec la langue française et avec la communauté francophone. Ils ont le goût de prendre leur place dans cette communauté et, par un questionnement critique qui mène à l'action, ils sont motivés à assumer leur parcours dans la francophonie en toute autonomie.

De plus, lorsque le personnel enseignant applique les rudiments de la PELF dans sa classe, l'élève comprend que l'enseignement tient compte de sa perspective et lui offre l'occasion de bien saisir les enjeux sociaux reliés à la langue française et à sa diversité culturelle. L'élève est stimulé par le constat qu'il est tout à fait possible de développer son identité linguistique et culturelle et d'appuyer le développement de la francophonie de façon actuelle et moderne.

L'élève qui évolue dans une classe où la PELF est mise en pratique, construit son bagage linguistique et culturel en toute conscience de la diversité d'identités, d'accents et de référents culturels. Il apprend à connaître le monde en s'y négociant une place. Une telle expérience à l'école de langue française forme l'élève à s'engager comme citoyen responsable. Elle valorise l'élève dans son identité, nourrit son estime personnelle et l'appuie dans sa réussite scolaire.

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 à l'école de langue française, 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 la langue française 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 langue première

Les écoles de langue française en contexte minoritaire à l'Île-du-Prince-Édouard ont plusieurs mandats à remplir: pédagogique et culturel.

Par le premier, son mandat pédagogique, elle contribue à l'épanouissement individuel des jeunes francophones en leur permettant d'acquérir les connaissances et de développer les habiletés et les compétences nécessaires pour vivre pleinement leur vie adulte. En vertu de son deuxième mandat, sa mission communautaire et culturelle, elle a la responsabilité d'accompagner les jeunes francophones dans leur construction identitaire en facilitant la découverte et l'épanouissement de leur langue, de leur culture et de leur communauté. La construction identitaire est sans aucun doute un facteur essentiel de la réussite scolaire. ».

Pour de nombreux élèves, l'école de langue française est l'endroit unique où ils pourront découvrir et mieux comprendre ce qu'est la francophonie. Le personnel enseignant les rapproche le plus de la francophonie. Le rôle du personnel enseignant dans la construction d'une identité francophone occupe donc une place essentielle. Pour plusieurs élèves, l'enseignant ou l'enseignante est perçu comme celui ou celle qui contribue le plus à leur conscientisation et à leur engagement envers la francophonie. L'école de langue française doit donc saisir toutes les occasions qui se présentent pour que les élèves, dans toute leur diversité, puissent vivre des expériences positives en français.

La pédagogie en milieu minoritaire offre au personnel enseignant des outils conçus pour assurer le succès des élèves tant au niveau scolaire qu'identitaire.

Les composantes de la pédagogie en milieu minoritaire sont intégrées au processus d'enseignement-apprentissage. Les composantes sont :

- Rapport positif à la langue française
- Enculturation francophone active
- Conscientisation et engagement
- Leadership communautaire
- Autodétermination
- Maîtrise des apprentissages

Il est important que les élèves, lors de leur cheminement scolaire, développent un rapport positif à la langue française et se sentent confiants de parler français dans leur quotidien. Développer un rapport positif à la langue française est un des premiers pas envers une sécurité linguistique. Une sécurité linguistique est présente lorsque les locuteurs se sentent confiants dans leur façon de parler peu importe leur accent. Lorsque les élèves ressentent une sécurité linguistique, cela développe, chez eux, une confiance langagière. Tout en continuant de développer la sécurité linguistique, c'est aux enseignants de développer une aisance langagière chez eux dans toutes situations de communication. Cette aisance se développe en enseignant et en développant les compétences langagières à l'oral.

Une aisance langagière signifie d'être apte à penser dans cette langue et non de faire de la traduction simultanée.

Pouvoir parler français spontanément et de manière adéquate implique la capacité à penser dans cette langue. Plus particulièrement, en milieu minoritaire, il est important de permettre à tous les élèves d'enrichir leur répertoire langagier dans toutes les disciplines scolaires et dans tous les contextes sociaux afin de leur permettre de manipuler la langue avec aisance et de valoriser le français. Les élèves n'ayant pas toujours les mots pour parler de leur réalité, il est essentiel d'accorder des temps d'enseignement explicite de l'oral et d'accorder du temps en classe pour leur permettre de développer ces habiletés grâce à un encadrement qui assure un progrès langagier. Il faut également accorder du temps pour leur permettre de s'exprimer en français, et ce, dans toutes les disciplines scolaires et parascolaires. Le développement de cette aisance va venir sécuriser davantage ce sentiment de confiance.

Afin d'assurer une sécurité linguistique, il faut changer notre mentalité envers la langue. Il faut se mettre à réfléchir que...

- la langue agit autant d'une langue de travail et d'apprentissage, que d'une culture et d'une identité qui doit être cultivée et valorisée;
- le français est aussi une langue de socialisation qui doit trouver sa place à l'extérieur des salles de classe (dans les activités parascolaires, dans les réseaux sociaux, dans les espaces communautaires et dans la culture de chacun);
- le français (tous ses dialectes, toutes ses variantes) doit être entendu dans les médias régionaux et nationaux;
- le français, comme toutes les langues, a le droit d'évoluer, de s'adapter et de grandir;
- avec l'appropriation de la langue vient le développement de la fierté et du plaisir du français.

Pour développer une sécurité linguistique, l'école peut jouer un rôle en...

- permettant une prise de conscience de l'existence d'autres accents francophones canadiens;
- enseignant la distinction entre les accents et les variantes d'une langue;
- enseignant explicitement comment faire preuve de flexibilité en ajustant sa variante selon la situation de communication;
- développant l'habileté d'ajuster sa variante selon la situation de communication;
- valorisant le français comme langue de socialisation en plus qu'une langue de travail (et faire la distinction entre les deux);
- donnant aux élèves des occasions de discuter et d'échanger, entre eux, en français, dans un contexte où ils ne seront pas jugés.

Références

[Cadre des domaines de compétence transdisciplinaires pour le Canada atlantique](#)
[Conseil scolaire acadien provincial](#)

Un programme de littératie efficace

Un programme de littératie 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. [...]

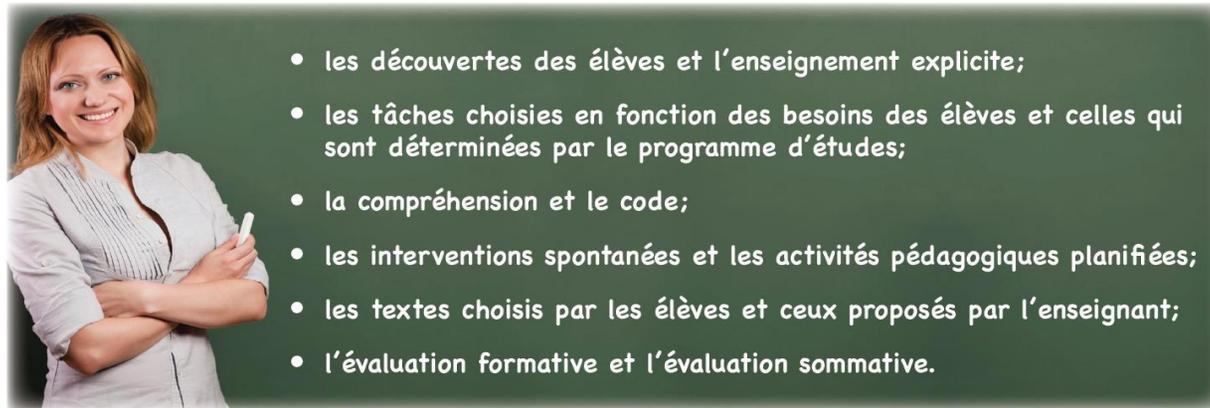
Il se caractérise également par un va et vient entre les situations d'enseignement et les situations d'apprentissage :

- 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 efficace se caractérise aussi par un va et vient 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) [...]

Pour résumer, nous nous reportons aux ouvrages de Jocelyne Giasson (2003, 2011) qui traitent d'un équilibre entre :



Giasson nous rappelle cependant que, dans cette perspective, pour offrir un enseignement efficace, il ne s'agit pas de consacrer le même temps à toutes les 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 responsabilité

Selon le modèle de transfert graduel de 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 de déterminer de nouveaux objectifs d'apprentissage.



L'intégration des technologies dans la salle de classe

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. 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 de la maternelle et du jardin d'enfants, 2016, Ontario.)

Les tableaux suivants présentent les compétences en TIC que l'élève devrait pouvoir démontrer : le premier est un continuum de la 4^e à la 6^e année, et le deuxième fait appel au niveau développemental approprié selon le niveau visé.



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/capteurs numériques, 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, 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 à un jeu numérique pour explorer les concepts ou préciser les résultats (p. ex. ressources d'apprentissage interactives de la BREO, 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, conférences vidéo/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 sûreté numériques

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

Santé numérique

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

Accès numérique

Comprendre et reconnaître l'importance de l'accès électronique pour tous (p. ex. matériels 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

Travail créatif

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

Travail innovateur

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

Continuum des compétences en TIC – Attentes – Maternelle – 3^e

| | |
|--|---|
| 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, 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, 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, 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"> 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 sûreté numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Observer des communications électroniques sûres, 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 photographies 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'un balado 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). |

La dimension culturelle

La culture et le développement de l'identité de l'élève restent au cœur du programme d'étude. Le programme d'études de français offre à l'élève l'occasion d'explorer et de mieux comprendre les réalités de sa culture et celles du monde francophone, ainsi que la diversité culturelle qui nous entoure. Par le biais du français, l'élève construit son identité langagière, culturelle et personnelle qui va se renforcer au fil de son apprentissage.

L'objectif de ce programme d'études est de placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui lui permettront d'acquérir les compétences, les connaissances et les stratégies nécessaires pour communiquer et interagir en français de manière efficace et avec confiance. L'élève développe des compétences disciplinaires qui visent à « explorer et réfléchir » ainsi qu'à « créer et communiquer » afin de comprendre le lien entre la langue et la culture.

La sensibilisation à la langue française et aux cultures francophones et leur valorisation jouent un rôle important dans l'enseignement du français. L'élève prendra conscience des dimensions sociolinguistiques dans le cadre du programme d'études, afin d'être capable d'évoluer dans différentes situations socioculturelles.

(Adapté de BC's new curriculum, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique)

L'enseignant, modèle culturel et langagier

L'enseignant est un modèle culturel par excellence dans la vie des élèves. La fierté qu'il démontre pour la culture et pour la langue se transmet naturellement aux élèves. Il est donc important que l'enseignant soit porteur de culture en étant enthousiaste envers l'apprentissage du français et envers l'aspect culturel de la francophonie dans toutes ses variétés.

(Adapté de *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2017.)

Une leçon des peuples autochtones du Canada

Les peuples autochtones de la région atlantique et ceux des autres régions canadiennes peuvent nous en apprendre beaucoup sur la transmission de leurs connaissances et de leurs traditions. Leurs valeurs traditionnelles inspirent des façons d'établir un climat d'entraide, de respect et d'harmonie dans la classe pour arriver à :

- mieux se connaître et s'accepter ainsi que connaître et accepter ceux qui nous entourent;
- acquérir des connaissances sur les peuples autochtones ainsi que comprendre la spiritualité autochtone et la sagesse qui s'y rattache;
- développer l'appréciation artistique et la créativité ainsi qu'alimenter et enrichir la vie culturelle de tous les élèves;
- appuyer les apprentissages sur la nature et les valeurs écologiques;
- intégrer les perspectives et les connaissances autochtones à la pédagogie et à l'apprentissage.

(Adapté de *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2017.)

- * La sensibilisation aux cultures se fait par l'intermédiaire de toutes les matières. Dans le contexte de chaque discipline scolaire, on peut attirer l'attention sur les traditions, les comportements et les façons de penser liés aux cultures francophones, autochtones ou autres.
- * Mise en garde : Il faut faire attention aux stéréotypes culturels, par exemple, que tous les autochtones habitent dans des tipis ou que tous les francophones mangent des mets associés au sirop d'érable. Il faut choisir de préférence des activités authentiques qui reflètent une vision élargie de ce que sont l'histoire et l'évolution d'une culture.

(Adapté de L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement, Chenelière Éducation, Montréal, 2017.)

Le temps de l'enseignement

Le programme 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 le 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.

Le 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 enfants peuvent être du même âge, ils peuvent différer grandement dans leur niveau de développement créatif, physique et moteur, socio-émotionnel et cognitif 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

Le 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)

Les domaines du développement de l'enfant en maternelle

Le développement créatif : À l'âge de quatre et cinq ans, le développement créatif chez l'enfant est sa capacité à imaginer, explorer, inventer et produire de nouvelles idées dans des situations d'apprentissage libres et spontanées.



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

Le développement physique et moteur : À quatre et cinq ans, l'enfant développe ses habiletés physiques et motrices de manière significative, ce qui lui permet d'acquérir plus d'autonomie et de précision dans ses gestes. Ce développement se divise en deux grandes catégories : la motricité globale et la motricité fine.

La plupart des enfants 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 enfants 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.

Le développement socio-émotionnel : À quatre et cinq ans, l'enfant développe ses compétences sociales et émotionnelles de manière significative. Il apprend à interagir avec les autres, à exprimer ses émotions et à gérer ses relations avec ses pairs et les adultes.



La plupart des enfants 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 socio-émotionnel, l'enseignant :

- guide et encourage les enfants 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 enfants des occasions de choisir parmi diverses activités individuelles ou en petits groupes;
- observe et reconnaît le comportement et le langage des enfants au fur et à mesure qu'ils améliorent leur capacité d'interagir avec les autres dans des situations diverses;
- incite les enfants 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.

Le développement cognitif : Le développement cognitif des enfants de quatre et cinq ans correspond à l'évolution de leur capacité à penser, comprendre, résoudre des problèmes et apprendre. À cet âge, ils sont en pleine phase de transition entre la pensée intuitive et le raisonnement plus structuré, selon la théorie de Jean Piaget.

La plupart des enfants 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 enfants à tester et à appliquer ce qu'ils apprennent;
- offre aux enfants 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 enfants;
- observe les efforts des enfants, les valorise et fournit de la rétroaction positive et précise;
- offre aux enfants des occasions d'expérimenter, d'explorer et d'approfondir leurs connaissances en utilisant tous leurs sens.

Le développement langagier : À quatre et cinq ans, le développement du langage s'accélère considérablement. L'enfant enrichit son vocabulaire, affine sa prononciation et structure mieux ses phrases. Le langage devient un outil essentiel pour interagir, exprimer ses émotions et comprendre son environnement.



La plupart des enfants 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 enfants de nombreuses occasions de discuter de façon intentionnelle en petits groupes ou en plus grands groupes;
- prolonge et élargit les conversations des enfants en s'y mêlant, en posant des questions ouvertes et en incitant les enfants à élaborer;
- dialogue souvent avec chaque enfant 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 enfants 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 enfants à réfléchir et discuter de leurs apprentissages.

Le développement de la numératie : À l'âge de quatre à cinq ans, les enfants développent progressivement leur compréhension des concepts numériques de base. Ils commencent à reconnaître et utiliser les nombres, à compter avec stabilité, comparer des quantités, classer, trier, et résoudre de petites situations mathématiques concrètes.

La

plupart des enfants 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)

La pédagogie en classe de maternelle

La pédagogie par le 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. (Adapté du programme d'études Maternelle d'immersion française, ministère de l'Éducation et de la Petite enfance de l'Î.-P.-É, 2016)

Les coins de jeu

La classe de maternelle est aménagée en coins de jeux, qui peuvent demeurer fixes tout en préservant un aspect flexible qui permet de transformer les centres en fonction des intérêts des enfants, des thématiques explorées et des objectifs d'apprentissage visés. Ces transformations s'effectuent notamment par l'ajout ou la modification d'accessoires et de matériel polyvalent. Quatre ou cinq coins bien choisis suffisent généralement à offrir une diversité d'activités pour favoriser le développement global de l'enfant.

Les coins de jeux sont organisés de manière à permettre aux enfants de choisir leurs activités et de diriger leurs propres jeux. Toutefois, leur aménagement fait l'objet d'une planification réfléchie de la part de l'enseignant, qui sélectionne le matériel avec soin afin de favoriser l'indépendance, l'autorégulation, l'auto-motivation, ainsi que le développement du langage et de la numératie.

Les centres d'apprentissage

Les centres d'apprentissage en maternelle présentent des activités intentionnelles conçues pour favoriser le développement des compétences liées aux résultats d'apprentissage et aux domaines du développement global de l'enfant. Bien qu'ils soient guidés par des objectifs pédagogiques précis, ces centres conservent une dimension ludique et stimulante, en lien avec la manière naturelle dont les jeunes enfants apprennent. Les centres d'apprentissage sont souvent conçus pour explorer des concepts en littératie ou en numératie, mais ils peuvent également soutenir le développement moteur et physique, socio-émotionnel ou créatif des enfants. Les enseignants y proposent des activités planifiées et encadrées, permettant aux enfants de consolider les concepts déjà abordés lors des enseignements explicites en groupe-classe, tout en les appliquant de manière autonome.

Les enfants y sont répartis en petits groupes de trois ou quatre. Comme les centres sont de courte durée, les enfants y participent en rotation afin de prendre part à une variété d'activités. L'enseignant peut alors animer un centre de façon plus dirigée avec un petit groupe ou circuler entre les centres pour offrir du soutien, observer les interactions et les apprentissages, ou planifier les prochaines étapes pédagogiques.

Le jeu symbolique

Souvent appelé le jeu de faire semblant, le jeu symbolique est une forme de jeu dans laquelle les enfants utilisent leur imagination pour représenter des objets, des situations ou des rôles réels ou fictifs. À partir de quatre et cinq ans, les enfants commencent à développer des capacités de pensée plus complexes, et le jeu symbolique devient une activité essentielle dans leur développement cognitif, social et émotionnel.

Qu'est-ce que le jeu symbolique ?

Le jeu symbolique implique l'utilisation d'objets ou d'actions pour symboliser quelque chose d'autre. Par exemple, un enfant pourrait utiliser une boîte vide comme « voiture » ou une brosse à cheveux comme « microphone ». Ce type de jeu permet aux enfants de donner un sens au monde qui les entoure, de créer des histoires et d'explorer différentes identités et situations.



Les bienfaits du jeu symbolique pour les enfants de 4-5 ans

1. Développement de la créativité : Le jeu symbolique stimule l'imagination des enfants et leur permet de créer des scénarios variés. Ils peuvent ainsi inventer des histoires, explorer de nouveaux rôles (comme celui de médecin, parent ou super-héros) et expérimenter différentes perspectives.
2. Renforcement des compétences sociales : Lorsqu'ils jouent avec d'autres enfants, ils apprennent à coopérer, à partager des idées et à négocier des règles. Cela favorise le développement de la communication et de l'empathie.
3. Développement du langage : En créant des histoires et en prenant des rôles, les enfants enrichissent leur vocabulaire, apprennent de nouvelles expressions et utilisent des structures grammaticales variées. Cela les aide à mieux comprendre le langage et à améliorer leur capacité à s'exprimer.
4. Résolution de problèmes : Pendant le jeu, les enfants sont souvent confrontés à des défis à surmonter, comme organiser des actions, résoudre des conflits ou adapter des scénarios. Cela stimule leur pensée critique et leur capacité à trouver des solutions.
5. L'autorégulation : En jouant différents rôles, les enfants peuvent exprimer des émotions qu'ils ne savent pas forcément comment communiquer autrement. Cela les aide à comprendre et à gérer leurs sentiments.



Exemples de jeux symboliques pour les enfants de 4-5 ans

Jeux de rôles : Jouer à la maman ou au papa, au médecin, à l'infirmière, au cuisinier, etc. Les enfants imitent des activités de la vie quotidienne et apprennent à mieux comprendre les rôles sociaux.

Jeux avec des objets du quotidien : Utiliser des jouets tels que des poupées, des animaux en peluche ou des figurines pour créer des histoires et des interactions. Jouer avec des objets polyvalents qui peuvent se transformer en objets du quotidien.

Création de scénarios imaginaires : Lancer des aventures où l'enfant devient un explorateur dans une forêt magique ou un astronaute en mission dans l'espace.

Conclusion

Le jeu symbolique est une étape importante dans le développement des enfants de quatre et cinq ans. Il les aide à mieux comprendre leur environnement, à développer des compétences sociales et linguistiques et à exercer leur imagination. En encourageant ces jeux, les parents et éducateurs favorisent un développement global et harmonieux chez les enfants.

Le jeu en plein air

Le jeu en plein air est une activité essentielle pour les enfants de quatre et cinq ans, car il offre de nombreux bienfaits sur leur développement physique, mental et social. À cet âge, les enfants sont en pleine phase d'exploration et de découverte du monde qui les entoure. Le jeu en extérieur leur permet de renforcer leur motricité, de développer leur créativité et d'apprendre à interagir avec leurs pairs dans un environnement naturel.

Les bienfaits du jeu en plein air

1. **Développement physique** : Les activités en plein air permettent aux enfants de courir, sauter, grimper, et se déplacer librement. Ces mouvements stimulent leur coordination, leur équilibre, ainsi que leur force musculaire. Les jeux comme le football, la course, ou encore les parcours d'obstacles favorisent une croissance physique saine.
2. **Développement social** : En jouant en groupe, les enfants apprennent à partager, à coopérer et à résoudre des conflits. Ils découvrent également l'importance des règles du jeu, ce qui favorise leur sens de l'organisation et leur respect des autres.
3. **Créativité et imagination** : Le plein air est un terrain de jeu infini où l'imaginaire des enfants peut s'exprimer librement. Qu'il s'agisse de construire des cabanes avec des branches, d'imaginer des scénarios fictifs ou de dessiner sur le sol, les possibilités sont multiples. Le contact avec la nature stimule leur créativité et leur capacité à résoudre des problèmes de manière originale.
4. **Bien-être émotionnel** : Le temps passé dehors permet aux enfants de se détendre. Le contact avec la nature, l'air frais et la lumière du soleil ont un effet apaisant sur l'esprit des enfants, ce qui contribue à leur bien-être général.



Activités suggérées

- **Les jeux de ballons** : Des jeux comme le lancer de ballon ou encore des jeux de ballon légers sont parfaits pour développer la motricité et encourager les interactions sociales.
- **Les jeux de construction** : Utiliser des éléments naturels comme des pierres, des branches, et des feuilles pour construire des petites constructions ou des abris est une excellente manière d'exercer la créativité des enfants tout en les impliquant dans un projet collectif.
- **Les parcours d'obstacles** : Créer un parcours simple avec des éléments naturels comme des troncs d'arbre ou des cordes suspendues permet de stimuler la coordination motrice et d'améliorer l'agilité des enfants.
- **Les jeux d'eau (lorsqu'il fait chaud)** : Les jeux avec de l'eau, comme remplir des seaux, courir avec des tuyaux d'arrosage ou jouer à des jeux de baignade (si l'environnement le permet) sont particulièrement divertissants et rafraîchissants.

Conclusion

Le jeu en plein air pour les enfants de quatre et cinq ans est une activité indispensable qui favorise leur développement global. En plus de renforcer leur corps et d'améliorer leurs capacités sociales, il stimule leur imagination et leur bien-être émotionnel. Pour les parents et éducateurs, il est important de favoriser ce type d'activités, en veillant à leur sécurité et à leur permettre de profiter des bienfaits de la nature.

Le cadre relationnel de la pédagogie par le jeu

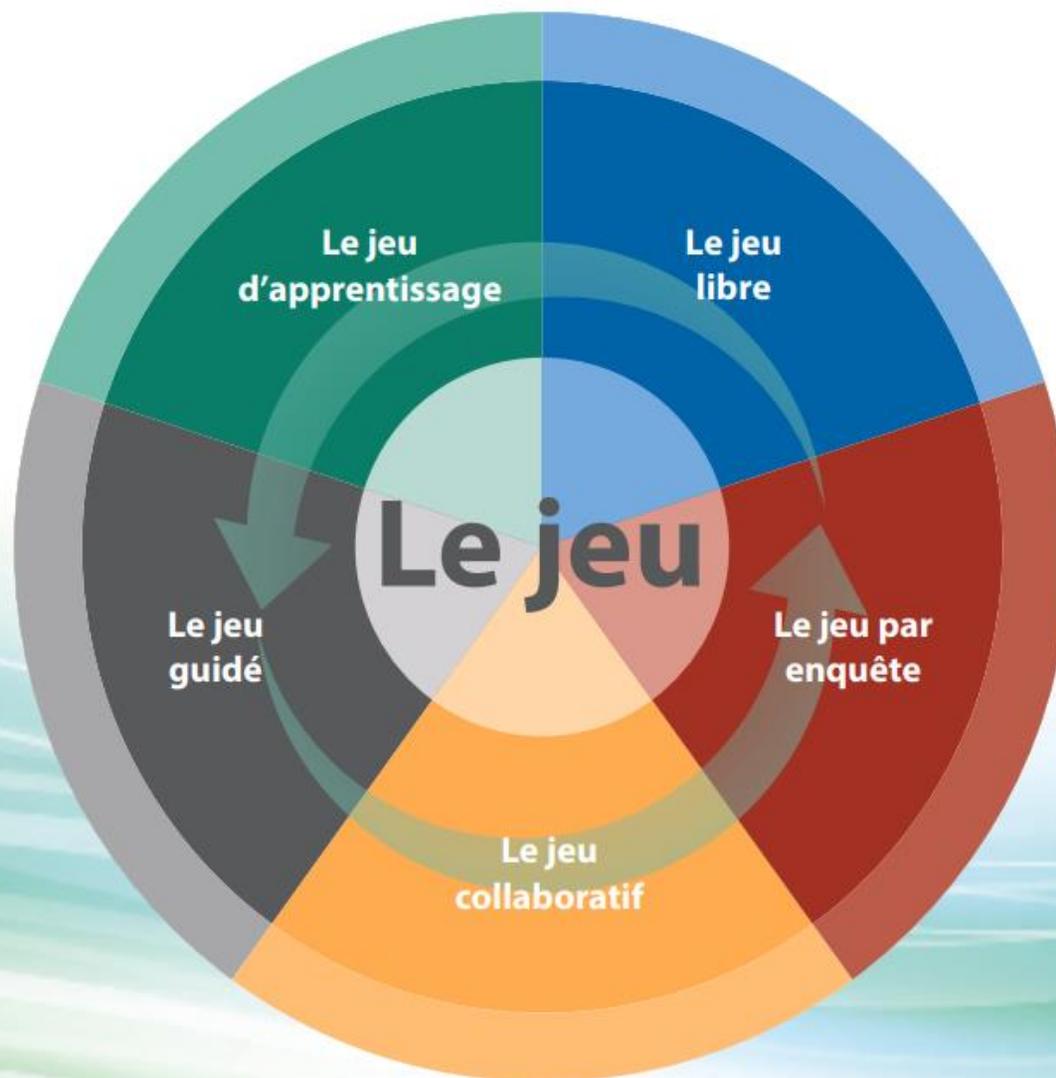
En reconnaissant le rôle fondamental du jeu dans le développement global de l'enfant, il devient essentiel d'offrir un cadre structuré qui permet aux enseignants de maximiser le potentiel éducatif de ces moments ludiques. C'est dans cette perspective que le *Cadre relationnel de la pédagogie par le jeu* de l'Île-du-Prince-Édouard soutient les enseignants en leur proposant des stratégies pédagogiques conçues pour enrichir l'apprentissage à travers le jeu.

Ce cadre présente cinq stratégies pédagogiques d'intervention au jeu : le jeu libre, le jeu par enquête, le jeu collaboratif, le jeu guidé et le jeu d'apprentissage. Le continuum débute par le jeu libre, où l'intervention de l'enseignant est minimale. Progressivement, à mesure que l'on avance dans les autres formes de jeu, l'enseignant devient plus activement engagé, que ce soit dans la planification ou dans la participation au jeu avec les élèves. Chacune de ces interventions joue un rôle complémentaire pour soutenir le développement global des enfants en maternelle.

Les flèches illustrées dans le cadre signalent que le jeu libre peut évoluer selon le degré d'intervention de l'enseignant. Cette flexibilité ouvre la voie à de riches occasions d'apprentissage, tout en favorisant l'intégration authentique des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) à travers des expériences authentiques.

Lien vers les stratégies d'intervention au jeu : https://drive.google.com/drive/folders/1yvXSck2x_add1HzSUBxAvog_XpzjgISw

Le cadre relationnel de la pédagogie par le jeu de l'ÎPÉ



DPCEC-5448

L'enseignement par unités intégrées en maternelle



L'enseignement par unités transdisciplinaires en maternelle est une approche pédagogique qui organise les apprentissages autour de thèmes signifiants, plutôt que par disciplines cloisonnées. À partir d'un fil conducteur thématique, l'enfant acquiert diverses compétences (langage, mathématiques, sciences, arts, etc.) tout en stimulant les domaines du développement global de l'enfant (créatif, socio-émotionnel, physique et moteur et cognitif) de manière interreliée et contextualisée.

Cette approche repose sur la conviction que les enfants apprennent mieux lorsque les savoirs sont liés à leurs intérêts, qu'ils peuvent les mobiliser dans des situations réelles et qu'ils donnent du sens à ce qu'ils font.

- **La pédagogie de projet** : l'enfant est co-constructeur de ses apprentissages, impliqué dans des activités authentiques et motivantes.
- **Le socioconstructivisme (Vygotsky, Bruner)** : l'apprentissage se fait par l'interaction, la médiation et le contexte social.
- **Le développement global de l'enfant** : l'unité transdisciplinaire permet de faire converger les dimensions affective, sociale, cognitive, langagière, sensorielle et motrice.
- **L'approche par compétences** : les compétences se développent dans des situations complexes, ancrées dans des contextes riches.

L'approche transdisciplinaire en maternelle présente de nombreux avantages. Elle favorise un apprentissage globalisé et intégré, permettant aux enfants de faire des liens entre les savoirs de manière naturelle et significative. En s'appuyant sur des thèmes porteurs de sens, elle soutient la motivation intrinsèque des enfants et les engage activement dans leurs apprentissages. Cette approche permet également le développement simultané de plusieurs compétences au sein d'un même cadre d'apprentissage, tout en stimulant la pensée critique, la créativité et la collaboration dès le plus jeune âge. Elle crée enfin un environnement cohérent et riche, propice à l'expérimentation, au jeu, à la découverte et à la construction de connaissances durables.

Les caractéristiques d'une unité intégrée :

| Élément | Description |
|--------------------------------------|---|
| Thème porteur de sens | Doit susciter l'intérêt des enfants, permettre des explorations riches et relier plusieurs domaines. |
| Problématique / question génératrice | Formulée de façon ouverte, elle guide l'unité et stimule la curiosité (ex. : « Découvrir sa communauté »). |
| Activités intégrées | Mobilisent plusieurs compétences simultanément (ex. : construire un hôpital pour animaux = science, mathématiques, motricité, langage). |
| Contextualisation | Les situations d'apprentissage sont ancrées dans des expériences concrètes et proches de la vie des enfants |
| Évaluation authentique | Basée sur des observations, des productions, des interactions significatives. |

Rôle de l'enseignant dans cette approche

L'enseignant agit comme chef d'orchestre, facilitateur et observateur actif. Il :

- Planifie des activités ouvertes, flexibles et évolutives.
- Favorise les liens entre les domaines de développement et les compétences.
- Accueille les idées des enfants, les reformule et les intègre à l'unité.
- Soutient l'expression orale et écrite, documente les apprentissages.
- Évalue de manière continue par l'observation et la documentation pédagogique.



Conclusion

L'enseignement par unités intégrées en maternelle s'inscrit dans une pédagogie moderne, respectueuse du développement naturel de l'enfant et fondée sur le sens, la découverte et l'interconnexion des savoirs. Cette approche permet d'aller au-delà des découpages disciplinaires pour offrir à l'enfant une expérience d'apprentissage riche, vivante, ancrée dans la réalité et tournée vers la compréhension du monde.

L'apprentissage par 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 enfants 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 enfants 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)*

Qu'est-ce que c'est?

L'enseignant à son tour repère le lien entre les intérêts des enfants et les attentes du curriculum. Il écoute, observe, intervient pour guider les enfants dans leur réflexion et modélise les compétences recherchées. L'enseignant facilite l'apprentissage en mettant à la portée des enfants les ressources nécessaires pour effectuer leur enquête et leur offrir des expériences qui leur permettront d'explorer des réponses possibles.

Adapté de Volet 1 : Apprentissage par l'enquête, Curiosité naturelle – Aider l'enfant à interpréter le monde par l'apprentissage par l'enquête dans l'environnement, version provisoire p. 10 à 18 (site OISE)

Pourquoi l'utiliser?

L'enfant qui devient bâtisseur de ses propres savoirs sera en mesure de participer pleinement dans un monde qui change perpétuellement et ce à un rythme accéléré. La pédagogie de l'enquête fait appel à plusieurs compétences reconnues comme essentielles au 21^e siècle : la résolution de problème, la communication, la collaboration, l'innovation, la pensée critique, etc. Au centre de l'expérience d'apprentissage vécue par les enfants se trouvent le sens de l'exploration, le questionnement, l'observation, l'analyse, l'évaluation, la déduction, la synthèse et la découverte de nouvelles idées.



Quand l'utiliser?

Il faut reconnaître que tous les concepts à enseigner à la maternelle ne se prêtent pas à une approche fondée sur l'enquête. Certains se prêtent mieux à un enseignement explicite suivi d'un étayage plus graduel (par exemple : le décodage des graphèmes et phonèmes, le processus d'écriture, etc.). Par contre, les stratégies de jeux permettent plusieurs moments propices à démarrer le processus de l'enquête :

Comment l'utiliser?

Dans un premier temps, l'enseignant de maternelle peut choisir de faire une enquête partagée dans laquelle chaque groupe d'enfants 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 enfants pour la planification et la collecte d'information, ainsi que pour l'organisation, l'interprétation et le partage de leurs trouvailles.

L'enseignant bénéficiera d'avoir une profonde connaissance de son programme d'études. Cela demande une capacité d'adaptation aux besoins d'apprentissage des enfants et l'habileté de percevoir et de tisser les liens possibles avec les résultats d'apprentissage. L'enseignant joue un rôle important tout au long du processus, d'une part, en modélisant les attentes en ce qui a trait au comportement attendu : comment remettre en question une idée tout en faisant preuve de respect et d'autre part en montrant aux enfants comment faire avancer leurs idées en suivant la démarche de l'enquête. De cette façon, l'apprentissage par enquête favorise le développement d'habiletés langagières, telles que la communication orale, la lecture et l'écriture et ce dans des situations d'apprentissage authentiques où les idées des enfants sont valorisées.

(Adapté de L'apprentissage par l'enquête, Série d'apprentissage professionnel, Accroître la capacité, N°32, septembre 2013.)



Un survol des étapes et des rôles de l'apprentissage par enquête :

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)

Exemples liés au cadre relationnel du jeu :

Le jeu par enquête : planifier une sortie au printemps pour partir à la recherche de traces de la croissance naturelle.

Le jeu collaboratif : en jouant avec un enfant, poser des questions ouvertes comme « Qu'est-ce qui arriverait si... ? » afin de susciter la réflexion.

Le jeu guidé : proposer un bac sensoriel contenant des animaux de la ferme à retrouver et à nommer, en lien avec un intérêt récemment observé dans la classe, et pour lequel le vocabulaire a déjà été introduit.

Les stratégies de stimulation du langage (SSL)

(tiré de *Stimulation du langage, Conseil scolaire acadien provincial*, <https://sites.google.com/sepne.ca/lastimulationdulangage>)

Le développement du langage est au cœur des apprentissages précoces et joue un rôle fondamental dans la réussite scolaire et le bien-être des enfants. Cet ensemble de stratégies propose une approche concrète et bienveillante pour soutenir le développement langagier des jeunes enfants au quotidien. Ces stratégies visent à enrichir les interactions adultes-enfants, à favoriser l'éveil au langage et à créer des occasions authentiques de communication. Elles offrent aux enseignants des moyens efficaces et faciles à intégrer dans les routines et les jeux.

1. Les stratégies de **stimulation de la qualité de l'interaction** permettent d'enrichir les échanges entre l'adulte et l'enfant en créant un environnement langagier dynamique et interactif.

1.1 Se mettre à la hauteur de l'enfant

1.2 Observer et suivre l'intérêt de l'enfant : Intéressez-vous à ce qui attire l'attention de l'enfant tout au long de l'interaction.

1.3 Attendre avec anticipation : Regardez l'enfant en ayant l'air d'attendre, tout en attendant au moins cinq secondes.

1.4 Participer activement : Participez activement lorsque vous interagissez ou jouez avec l'enfant.

1.5 Parler lentement : Ralentissez le débit et faites des pauses pour marquer chaque idée exprimée.

2. Les stratégies de **stimulation du vocabulaire** visent à enrichir la banque de mots de l'enfant et à l'aider à comprendre et utiliser un langage plus précis et varié.

2.1 Nommer : Exploitez les activités quotidiennes pour nommer ce qui vous entoure.

2.2 Varier : Utilisez une variété de classes de mots et pas seulement des noms.

2.3 Répéter : Répétez les mêmes mots et les mêmes phrases souvent autant dans une même situation que dans des contextes variés.

2.4 Expliquer : Expliquez, définissez, et discutez de nouveaux mots, concepts ou événements. Faites des liens entre les mots que l'enfant utilise et ceux qui sont peu connus ou peu utilisés par l'enfant.

2.5 Utiliser du visuel : Gestes, pointage, objets, photos pictogrammes, mime, démonstration...

3. Parmi les stratégies de stimulation initiées par l'adulte, la stratégie de **stimulation par la verbalisation** est une stratégie clé de stimulation du langage qui consiste à mettre des mots sur les actions, les émotions, les pensées et les expériences vécues par l'enfant. Elle favorise le développement du vocabulaire, la structuration des phrases et la compréhension du langage.

3.1 Autoverbalisation : Décrivez à voix haute ce que VOUS faites, voyez, entendez, pensez ou ressentez en présence ou à proximité des enfants.



3.2 Verbalisation parallèle : Décrivez à voix haute ce que les ENFANTS font, voient, entendent ou ressentent en présence ou à proximité des enfants.

3.3 Verbalisation décontextualisée : Faites des commentaires ou des questions autour d'événements, d'actions, de personnages ou d'objets qui ne font pas partie du présent, mais plutôt du passé ou du futur.

4. Les stratégies de **stimulation en réponse à l'enfant** visent à encourager et enrichir ses tentatives de communication en valorisant ses initiatives. Ces stratégies aident à maintenir l'échange et à stimuler le développement langagier de manière naturelle.



4.1 Reformuler : Reformulez la phrase de l'enfant lorsqu'il utilise un mot vague ou fait une erreur au niveau du vocabulaire, de la phrase ou de la prononciation.

4.2 Traduire : Traduisez l'énoncé de l'enfant, si vous le pouvez, lorsqu'il parle une autre langue que le français.

4.3 Allonger : Reprenez la phrase de l'enfant tout en y ajoutant un ou des nouveaux mots.

4.4 Enrichir : Reprenez la phrase de l'enfant tout en remplaçant un mot par un synonyme plus riche.

5. Les stratégies de **stimulation visant à maximiser la quantité des interactions** permettent d'augmenter les occasions de communication entre l'adulte et l'enfant et stimulent la conversation.

5.1 Tentations de communication : Mettre un objet désiré hors de portée ; Faire quelque chose d'inattendu ou absurde; Faire des oublis volontaires; Offrir des choses « un peu à la fois » ; Faire des activités où l'enfant a besoin de votre aide.

5.2 Favoriser les petits groupes.

5.3 Équilibrer les interactions : Équilibrez la fréquence des interactions avec chaque enfant.

5.4 Équilibrer les tours de rôle : Équilibrez la fréquence des tours de rôle entre vous et l'enfant durant un interaction.

6. Les stratégies de **stimulation pour maintenir l'interaction** visent à prolonger les échanges avec l'enfant et à l'encourager à poursuivre la conversation. Ces stratégies sont essentielles pour enrichir le langage et favoriser des interactions dynamiques et engageantes.



6.1 Adapter au niveau de langage de l'enfant : Faire des commentaires qui sont égaux ou 1-2 mots plus longs que ce que l'enfant est capable de produire. Poser des types de questions qui induisent des longueurs de réponse qui correspondent au niveau de langage de l'enfant.

6.2 Équilibrer les questions et les commentaires : Pour chaque question posée, tenter de faire deux commentaires.

6.3 Ajouter des questions et des commentaires : Si l'enfant ne prend pas son tour de rôle : Dites un autre commentaire, liez votre commentaire précédent à une question OU offrez une phrase à compléter, un choix de réponse, ou une imitation différée suite à une question.

6.4 Donne m'en cinq ! : Visez au moins cinq tours de rôle avec un enfant ou cumulativement avec plusieurs enfants.

Lien au site *Stratégies de stimulation du langage* <https://sites.google.com/sepne.ca/lastimulationdulangage>

La différenciation dans la classe de maternelle

Afin de rendre l'enseignement signifiant pour l'enfant 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 enfants 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 enfants.

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 enfants.
- Varier le contenu selon les besoins et les champs d'intérêts des enfants.
- Inciter les enfants 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 enfants.
- Varier le regroupement des enfants selon les besoins.
- Donner des choix d'activités aux enfants.
- Fournir le niveau d'appui nécessaire aux enfants.
- Répondre aux besoins individuels ou de petits groupes.

Différencier le produit

- Engager les enfants en leur présentant une variété de projets.
- Permettre aux enfants 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 enfants 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 enfants.
- Développer des routines de classe et un soutien aux enfants lorsqu'ils ont besoin d'appui.

Le cadre des résultats d'apprentissage

Tableau cumulatif des résultats d'apprentissage en français

Communication orale

RAG 1 : Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

RAS MCO.1 Démontrer sa compréhension du message contenu dans différents types de textes oraux simples.

RAS MCO.2 S'exprimer en énoncés simples pour communiquer un message.

Lecture et visionnement

RAG 2 : Lire, comprendre et apprécier une variété de textes écrits (imprimés ou numérisés).

RAS ML.0 Développer une conscience phonologique en reconnaissant et en manipulant les mots, les syllabes, les phonèmes et les rimes.

RAS ML.1 Démontrer une compréhension des concepts de l'écrit.

RAS ML.2 Appliquer ses connaissances de la correspondance graphème-phonème pour décoder (en situation de lecture partagée et en petits groupes).

RAS ML.3 Démontrer sa compréhension du message contenu dans différents genres de textes simples.

Écriture et représentation

RAG 3 : Créer des textes littéraires et d'usage courant.

RAS MÉ.1 Développer le contrôle de sa motricité fine pour écrire et représenter.

RAS MÉ.2 Appliquer ses connaissances de la correspondance phonème-graphème pour encoder.

RAS MÉ.3 Démontrer des compétences liées au processus de l'écriture pour communiquer un message.

Tableau cumulatif des résultats d'apprentissage en mathématiques

| |
|--|
| RAG : 1 Le sens des nombres |
| RAS N1.1 Compter (1 à 10 et 10 à 1). |
| RAS N1.2 Produire des représentations physiques des chiffres (1 à 10). |
| RAS N1.3 Compter les éléments d'un ensemble (1 à 10). |
| RAS N1.4 Former des ensembles (1 à 10). |
| RAS N1.5 Représenter un nombre (2 à 10) en deux parties. |
| RAS N1.6 Comparer des ensembles (plus, moins, équivalent). |
| RAS N1.7 Représenter les nombres avec symboles. |
| RAG : 2 Les régularités et les relations |
| RAS N2.1 Comprendre la régularité répétitive. |
| RAG : 3 Forme et espace : La mesure |
| RAS N3.1 Comparer deux objets selon une caractéristique. |
| RAG : 4 La géométrie |
| RAS N4.1 Trier des objets à trois dimensions en se basant sur une seule caractéristique. |
| RAS N4.2 Construire et décrire des objets à trois dimensions. |

Tableau cumulatif des résultats d'apprentissage en sciences humaines

| |
|--|
| RAG : Explorer ses relations avec les autres et avec le monde autour de soi |
| RAS SH1 Discuter son unicité. |
| RAS SH2 Comprendre le concept de famille. |
| RAS SH3 Connaître sa communauté. |

Tableau cumulatif des résultats d'apprentissage en sciences

| |
|--|
| |
| RAS Sc1 Prendre conscience des cinq sens. |
| RAS Sc2 Utiliser un vocabulaire associé aux cinq sens. |

Tableau cumulatif des résultats d'apprentissage en FPS

| |
|--|
| RAG: Cultiver le savoir-vivre pour favoriser des relations saines et assurer la sécurité de tous. |
| RAS FPS1 Pratiquer l'autorégulation pour gérer ses comportements. |
| RAS FPS2 Développer des relations saines. |
| RAS FPS3 Prendre responsabilité de son corps et de ses responsabilités à son égard. |

Tableau cumulatif des résultats d'apprentissage en Arts visuels

| |
|---|
| RAG 1 : Créer afin de développer ses habiletés artistiques et ses connaissances des fondements de l'art. |
| RAS AV1.1 Créer des œuvres d'art inspirées par des expériences authentiques. |
| RAS AV1.2 Maintenir l'espace créatif en appliquant des habitudes de travail en atelier. |
| RAG 2 : Analyser une œuvre et le rôle de l'art dans l'expérience humaine. |
| RAS AV2.1 Porter un jugement sur ses choix artistiques et sur des œuvres d'art. |
| RAS AV2.2 Reconnaître le rôle de l'art dans son expérience personnelle. |

Mise en contexte

La littératie

Les composantes d'un programme de littératie efficace devraient être intégrées tout au long de la journée en maternelle, afin de tirer pleinement parti des occasions de développer la communication orale ainsi que les activités de lecture et d'écriture, notamment lors des jeux et dans les différents centres d'apprentissage. Par exemple, pendant le temps de jeu libre, l'enseignant peut organiser un jeu collaboratif avec un petit groupe d'enfants pour enrichir leur vocabulaire lié à cette activité. Pendant ce temps, un autre groupe pourrait choisir de lire de petits livres dans le coin bibliothèque, tandis qu'un troisième groupe dessinerait et étiquetterait des images représentant leurs constructions dans le coin construction. Les possibilités sont nombreuses, et c'est à l'enseignant de prévoir et d'offrir ces occasions d'intégrer la littératie — ainsi que d'autres matières — dans le quotidien des enfants en maternelle.

La communication orale

Pour encourager la communication orale en maternelle, d'abord, il est important de développer au sein de la classe une culture accueillant et chaleureux, riche en langage et en appuis visuels. L'enfant se verra comme membre d'une communauté d'apprenants et tentera par plusieurs moyens de communiquer.

En développant des compétences linguistiques orales, l'enfant s'exprime à propos du monde qui l'entoure et rend ses connaissances visibles. 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'enfant qui apprend à s'identifier comme apprenant bilingue développe le sentiment « d'être capable » en français. Ce sentiment nourrit une certaine fierté et l'enfant cherchera à démontrer cette fierté en générant des messages dans la langue cible à l'aide de mots et de gestes.

Pour le développement du vocabulaire et des structures linguistiques, les chansons, les comptines et les livres illustrés s'avèrent très utiles en favorisant l'apprentissage du langage avec les éléments linguistiques nécessaires pour commencer à s'exprimer dans la langue seconde. Les mots et les structures appris en classe peuvent être affichés au mur ou utilisés comme affiches aide-mémoire dans les centres afin d'encourager l'enfant à les réinvestir. Puis, l'enfant 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.

En faisant le transfert du langage d'une situation décontextualisée (l'apprentissage explicite du vocabulaire et des structures) à une variété d'expériences authentiques, l'enfant commencera 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. Le rôle de l'enseignant est d'observer, de planifier l'enseignement du nouveau vocabulaire et de nouvelles structures langagières pour répondre aux besoins des enfants, et d'intervenir avec une rétroaction corrective au besoin.

La conscience phonologique

La conscience phonologique que démontre l'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, Littératie dès la maternelle, Modulo, 2005.) La conscience phonologique permet de comprendre le fonctionnement de la langue orale. L'enfant n'a pas besoin de connaître ses lettres pour développer sa conscience phonologique. Ce développement repose sur l'habileté de l'enfant 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'enfant développe 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'enfant réfléchit aux sons et prend plaisir à jouer avec les mots.

La conscience phonémique, ce qui est une sous-catégorie de la conscience phonologique, joue un rôle primordial dans l'apprentissage de la lecture. La recherche démontre que l'enseignement de la conscience phonémique aide l'enfant à non seulement décoder des mots, mais aussi à comprendre la lecture. Pour comprendre ce qui est lu, la lecture doit être précise et fluide. Quoique l'enseignement de la conscience phonémique se fait à l'oral, le transfert peut se faire naturellement à l'écrit en intégrant les lettres, ce qui permet de développer des compétences de décodage. Cela permettra à l'enfant de libérer son attention pour pouvoir ensuite se concentrer sur le sens des textes qu'elle ou il lit. Un tel enseignement aide également à apprendre à encoder; lorsque l'enfant tente d'écrire des mots, elle ou il utilise ces compétences pour segmenter les mots en sons avant de représenter chaque phonème (son) par un graphème (lettre).

Le développement de la conscience phonologique n'est pas un processus linéaire. Il y a des chevauchements dans le développement des habiletés. Cependant, le développement suit un certain ordre logique. Par exemple, il est plus facile de séparer un mot en syllabes qu'en phonèmes. La progression qui suit pourra servir de guide.

Tableau 1-Progression des habiletés pour l'enseignement de la conscience phonologique

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>-Au besoin-</p> <p>Étapes menant au succès pour construire une conscience phonologique</p> | <p>Pré-maternelle</p> | <p>Habiletés d'écoute</p> | Percevoir des sons |
| | | | Localiser des sons |
| | | | Discriminer des sons |
| | | | Reproduire des sons |
| | <p>Maternelle et Pré-maternelle</p> | <p>Phrases (taper les mains)</p> | <p>Segmenter oralement les phrases en mots</p> |
| | <p>Maternelle</p> | <p>Rimes (commencer avec 1 syllabe, 2 syllabes, etc)</p> | Juger des rimes (est-ce que ces 2 rimes riment -oui ou non?) |
| | | | Identifier des rimes |
| | | | Produire des rimes |
| | | <p>Syllabes (taper le bras- de la main à l'épaule) (commencer avec 2 syllabes, 3 syllabes, etc.)</p> | Fusionner les syllabes |
| | | | Segmenter les syllabes |
| | | | Isoler une syllabe |
| | | | Discriminer une syllabe |
| | | | Manipuler les syllabes : (supprimer, substituer) |

| | | | |
|--|--|---|---|
| -Essentiel- Puissantes habiletés pour la maîtrise phonémique | Maternelle et 1re année | Phonèmes (commencer avec une syllabe, 2 syllabes, etc.) | Identifier le son initial |
| | | | Identifier le son final |
| | | | Fusionner les phonèmes |
| | | | Segmenter les phonèmes |
| | 1re année, 2e année et + (selon les besoins des élèves) | Phonèmes <i>(toucher les doigts)</i> (Commencer avec 2 phonèmes, 3 phonèmes, etc.) | Isoler un phonème |
| | | | Discriminer un phonème |
| | | | Manipuler des phonèmes: (supprimer, substituer) |
| 2e année et + (selon les besoins des élèves) | Phonèmes | Supprimer le phonème initial dans un groupe consonantique ex: <u>pl</u> age | |

La lecture

Les enfants se préparent 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'enfant 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 enfants durant les séances de lecture à voix haute et de lecture partagée permettra également à l'enfant d'établir un lien entre ses connaissances antérieures et le sujet abordé dans le texte, de faire des prédictions simples, et de poser des questions sur le contenu.

Les concepts de l'écrit

Grâce à un enseignement explicite, le lecteur en émergence développera une connaissance des concepts reliés à l'écrit, c'est-à-dire l'ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes que démontre l'enfant avant d'apprendre à lire et à écrire de façon conventionnelle. Graduellement, on amène l'enfant 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'enfant reconnaît le concept de mot, en remarquant les espaces entre les mots (ex. : il y a un espace entre chaque mot; ces espaces séparent les mots);
- les mots sont formés de lettres; l'enfant reconnaît la lettre, en remarquant que l'écrit est fait de symboles qui portent un nom;
- chaque lettre a un nom; l'enfant 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;
- 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)

Le décodage

Le décodage en lecture est une compétence essentielle que les enfants commencent à développer dès la maternelle. D'abord, ils assimilent les lettres de l'alphabet et les sons qui leur correspondent, avant de maîtriser la correspondance entre graphèmes et phonèmes. Ensuite, ils apprennent à fusionner les phonèmes pour former des syllabes, et enfin pour décoder des mots.

Le décodage efficace repose sur des principes pédagogiques précis et structurés. En voici les fondements :

1. *Un enseignement explicite et structuré*

Les correspondances entre lettres et sons sont enseignées de manière claire, directe et dans un ordre logique. On commence par les sons les plus simples et les plus fréquents, avant de passer à des combinaisons plus complexes.

2. *Une progression systématique*

L'apprentissage suit une séquence progressive. Chaque nouvelle notion s'appuie sur les précédentes, ce qui permet aux enfants de construire des bases solides pour lire de plus en plus de mots.

3. *Une pratique régulière et guidée*

Les enfants s'exercent fréquemment à lire des mots et des textes adaptés à leur niveau, en appliquant les correspondances apprises. Ces textes, appelés « décodables », sont conçus pour renforcer les compétences en lecture tout en évitant la devinette.

4. *Le développement de la conscience phonologique*

Les enfants apprennent à percevoir, manipuler et distinguer les sons de la langue parlée (comme isoler les sons dans un mot ou en fusionner plusieurs). Cette capacité est essentielle pour établir le lien entre l'oral et l'écrit.

5. *Une intégration à la lecture et à l'écriture*

Le décodage ne se limite pas à lire des mots isolés. Il est rapidement mis en pratique dans des phrases, des histoires simples, et aussi dans l'écriture, afin de renforcer la compréhension et la mémorisation.

La compréhension

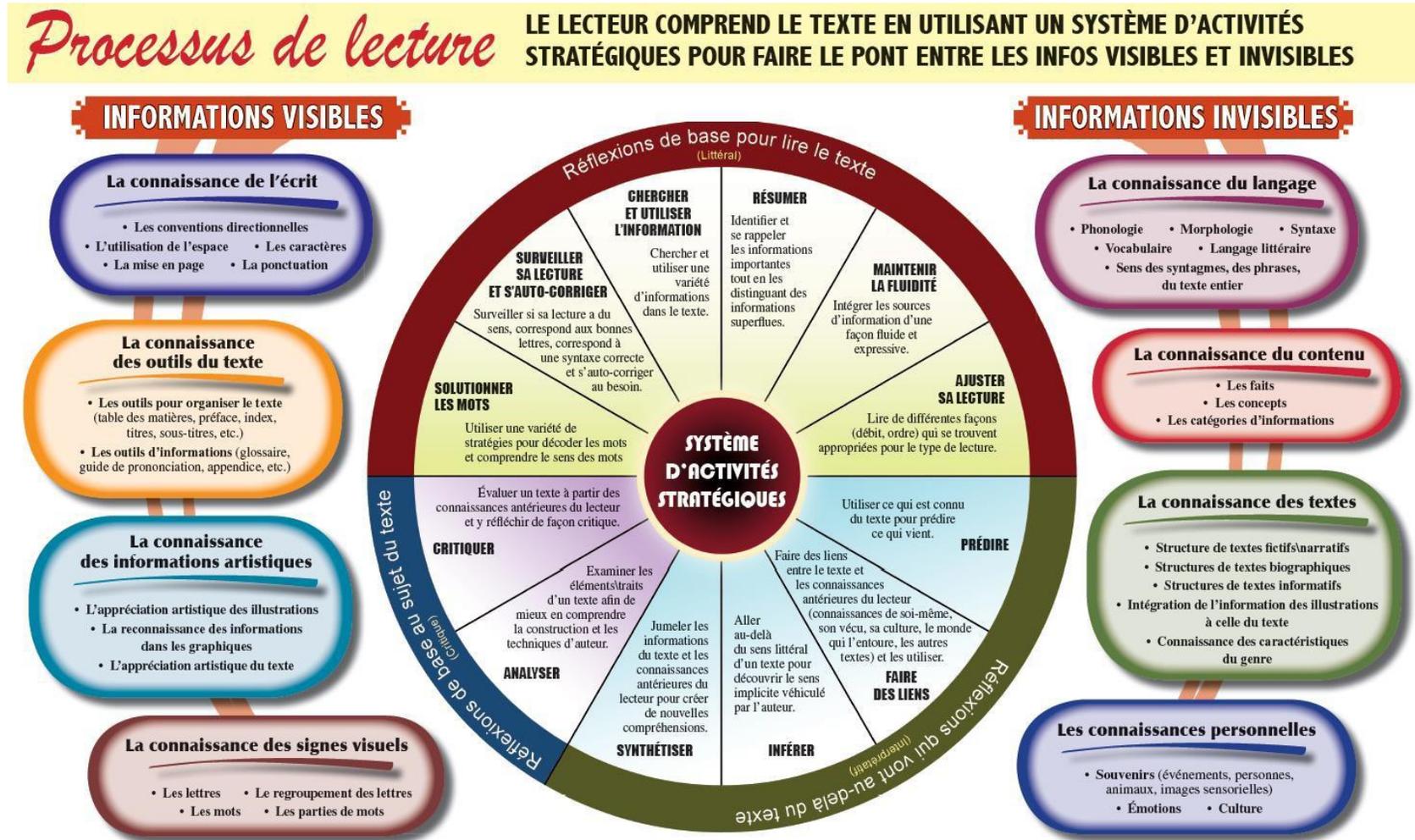
Enfin, lire, ce n'est pas que décoder des mots sur la page, c'est aussi effectuer un processus complexe de construction de sens. Le décodage est le début du travail et permet aux enfants d'accumuler des connaissances orthographiques. Un enseignement explicite du décodage favorise la cartographie (mapping) orthographique et le stockage de plus en plus de mots dans le cerveau de l'enfant, ce qui libère son attention pour la consacrer à la compréhension. L'automatisme est essentielle à la fluidité et enfin à la compréhension. Le sens et la syntaxe (structure) sont d'importantes sources d'information qui permettent à l'enfant de vérifier le mot et de s'autocorriger dans le cas où il a fait une approximation du mot (traitement de la variabilité). En maternelle, ceci se fait surtout avec l'appui de l'enseignant en situation de lecture partagée ou de travail en petits groupes.

Dès la maternelle, il est possible de sensibiliser les enfants aux différents niveaux de compréhension : littérale, interprétative et analytico-critique, en les adaptant à leur développement cognitif et langagier.

- *La compréhension littérale* concerne ce que le texte dit explicitement. En maternelle, cela se manifeste par la capacité à identifier les personnages, nommer les lieux, raconter les actions, reconnaître la chronologie ou répondre à des questions simples sur le récit.
- *La compréhension interprétative* demande à l'enfant d'aller au-delà du texte pour inférer des informations non dites mais suggérées. Cela inclut, par exemple, d'inférer ce qu'un personnage ressent, d'expliquer pourquoi un événement se produit, ou d'anticiper la suite d'une histoire.
- *La compréhension analytico-critique*, plus complexe, éveille progressivement chez l'enfant la capacité à exprimer une opinion sur l'histoire, à justifier ses préférences, ou encore à établir des liens avec ses expériences de vie. Ces compétences émergent en grande section, à travers des discussions collectives, des comparaisons entre albums et la mise en mots des émotions et jugements.

Le processus de lecture

Le processus de lecture n'est pas linéaire car le lecteur alterne entre différentes stratégies, en sélectionnant celles qui facilitent la compréhension du texte tout en faisant le pont entre les informations visibles et invisibles. Il mobilise constamment ses connaissances, ses hypothèses et ses stratégies pour construire le sens du texte.



Ce processus s'active de façon synergique et simultanée. Ce processus doit être appliqué régulièrement à une variété et à une grande quantité de textes. Ce tableau fut créé à partir des écrits de Fountas et Pinnell.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'I.-P.-É. (Déc. 2010)

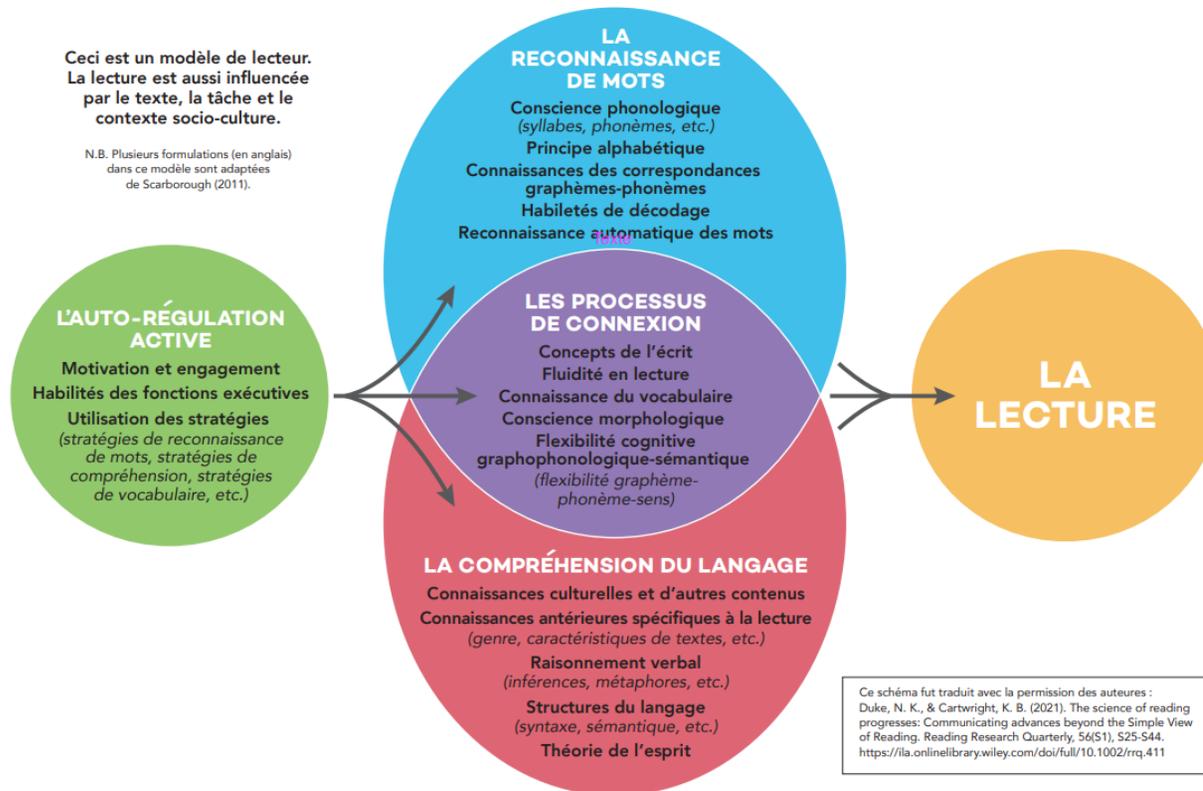
L'objectif en maternelle n'est pas de formaliser ces types de compréhension de manière rigide. À cet âge les apprentissages sont plutôt globaux et sont étroitement liés au rythme de développement de chacun. L'enfant explore sa compréhension de manière intuitive et l'enseignant peut suivre l'enfant dans sa réflexion en adaptant ses interventions selon les réactions de l'enfant. Cette souplesse pédagogique permet de respecter le parcours de chacun et d'encourager la pensée, sans la figer dans des cadres trop scolaires ou abstraits à ce stade de leur développement.

La vision active de la lecture

La vision active de la lecture met en lumière l'interaction dynamique entre divers processus cognitifs dans l'acquisition de la lecture. En s'éloignant des paradigmes traditionnels qui se concentrent de manière étroite sur des habiletés isolées, ce modèle invite les éducateurs à adopter une perspective plus globale. Il reconnaît les liens complexes et les processus de connexion entre la reconnaissance des mots et la compréhension, en soulignant l'importance d'impliquer activement les apprenants dans le processus de lecture.

La vision active de la lecture met en avant le rôle crucial de l'autorégulation, notamment les fonctions exécutives, la motivation, l'engagement et l'utilisation de stratégies. Tous ces éléments influencent la reconnaissance des mots, la compréhension du langage et les liens entre ces deux compétences. Ce modèle se distingue par l'accent mis sur les processus de connexion qui intègrent la reconnaissance des mots et la compréhension du langage. Il souligne également l'importance de soutenir la fluidité en lecture, la conscience morphologique et le développement du vocabulaire – des facteurs essentiels à la réussite en lecture. Chaque composante du modèle repose sur des recherches montrant qu'elle peut être développée, et qu'un enseignement ciblé dans ces domaines améliore la compréhension en lecture et permet de remédier aux difficultés.

VISION ACTIVE DE LA LECTURE



*La théorie de l'esprit est une capacité cognitive qui permet de comprendre les états mentaux de soi-même et des autres. Elle est essentielle pour comprendre et anticiper les comportements des autres. Cette théorie s'applique lorsqu'on tente de comprendre la motivation des personnages dans une histoire ou le point de vue d'un auteur.

Développer des lecteurs compétents

Chacune de ces composantes – autorégulation active, reconnaissance des mots, compréhension du langage et processus de connexion – est essentielle pour construire les compétences précoces en lecture. Le modèle de la vision active va au-delà de la vision simple de la lecture en offrant une compréhension plus fine de l'apprentissage de la lecture. Ce modèle sert ainsi de guide vers une pédagogie de la lecture engagée, stratégique et active.

L'écriture

L'écriture en maternelle doit être une activité à la fois signifiante, valorisante et agréable, intégrée dans la vie quotidienne et les jeux des enfants. Le jeu imaginaire peut être une source inestimable pour générer des idées. D'autres sources proviennent de textes lus, d'objets, de photos, d'excursions, de discussions, d'histoires dramatiques, etc. Il ne faut pas sous-estimer l'utilité des expériences quotidiennes comme piste d'écriture.

À la maternelle, l'enfant se sert d'abord du dessin pour mettre sur la page ce qu'il veut dire. L'enfant utilisera donc son dessin pour raconter oralement l'histoire ou l'information qu'il veut communiquer. Au fur et à mesure que les aptitudes en motricité fine s'améliorent et que les acquis en conscience phonémique se consolident, on peut voir apparaître des gribouillis, puis des lettres, ou une série de lettres pour représenter des idées. Puis, les enfants commencent à faire une utilisation plus systématique du code écrit (première lettre, quelques lettres dans le mot, mots en orthographe approchée) et à écrire des phrases. *(Adapté de L'atelier d'écriture au préscolaire de Martine Arpin)*

Les enfants créent divers textes simples en utilisant des structures et un vocabulaire qui leur sont familiers. Les textes peuvent avoir une variété d'intentions selon les champs d'intérêt et le vécu des enfants. Souvent les textes écrits de façon indépendante naissent à partir d'expériences authentiques telle que le jeu symbolique. C'est à cette fin qu'il est suggéré de laisser du matériel d'écriture dans tous les centres de jeux pour encourager les enfants à écrire spontanément selon la situation.

L'écriture intentionnelle trouve aussi sa place lors des séances d'écriture partagée ou en petits groupes. Ces situations d'écriture permettent de modéliser des concepts de l'écrit, l'encodage ou d'autres compétences. Elles offrent également l'occasion aux enfants de participer activement à l'élaboration des idées et à la structuration du texte, tout en permettant à l'enseignant de cibler des buts spécifiques.

Conclusion

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.

On ne dira jamais assez que le processus de développement de la littératie n'est pas linéaire. Par l'intermédiaire d'une évaluation continue et l'analyse des notes anecdotiques prises lors de l'observation des enfants en situation authentiques, les éducateurs découvrent le stade du développement de la littératie de l'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 pour continuer à progresser à leur rythme.

(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 numératie

Les premières expériences en numératie visent à aider les enfants à développer un sens profond des nombres, c'est-à-dire à comprendre ce que représentent les chiffres et leurs relations. Ce processus implique :

- de comprendre que les nombres peuvent être composés et décomposés (par exemple, 5 peut être égal à $2 + 3$ ou $1 + 4$) ;
- d'utiliser les nombres avec souplesse et de faire des comparaisons (pouvoir compter à rebours, et établir des référents de 5 et 10) ; et
- de reconnaître que les relations et les régularités (comme le tri, l'ordre et la constitution d'ensembles) sont aussi importantes que le comptage.

Les mathématiques sont, avant tout, une question de raisonnement. Dès la maternelle, Van de Walle pensait qu'il était important que les enfants raisonnent et expliquent leurs pensées. Par exemple, au lieu de se contenter de compter des objets, ils devraient parler de leur nombre, de leur méthode de comptage et des différentes façons de visualiser le même total. Pour développer cette capacité à communiquer leur pensée, leurs apprentissages en numératie doivent être principalement ludiques et pratiques. Grâce à des matériaux de manipulation (comme des blocs ou des jetons), à des contextes réels et à des jeux, les enfants sont capables d'explorer activement des idées mathématiques, créant ainsi de nombreuses occasions de parler, tout en résolvant des problèmes à leur manière et en partageant leurs stratégies.

(Adapté de L'enseignement des Mathématiques: L'élève au centre de son apprentissage, Tome 1, John A. Van de Walle, 2007)

Les sciences humaines

Le sens de soi

Les sciences humaines en maternelle traitent de la personne comme membre d'un groupe social et des relations entre les personnes. Elles fournissent ainsi aux enfants un contexte propice à l'apprentissage de leur rôle de citoyen.

L'enfant perçoit positivement son identité personnelle et culturelle. Il comprend la manière dont celles-ci se construisent et ce, en interaction avec les autres et avec l'environnement naturel et construit. Il est en mesure de cultiver des relations positives. Il commence à reconnaître les valeurs de diverses croyances, langues et habitudes de vie. L'enfant commence à acquérir ainsi une connaissance approfondie de lui-même, des autres et de l'influence de ses racines. Il renforce ainsi son sens de soi, de ses racines, de sa communauté et cela soutient son identité personnelle et culturelle dans toutes ses dimensions.

Une citoyenneté engagée

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

Modèle pédagogique en sciences humaines

La méthode privilégiée amènera l'enfant à se questionner afin de donner un sens au monde dans lequel il vit. Il est ainsi placé au centre du processus d'apprentissage: c'est lui qui construit son savoir. L'enfant sera encouragé à explorer et vivre des expériences par moyen d'activités appropriées à leur développement et basé sur le jeu.

(Adapté du programme d'études Les unités transdisciplinaires, ministère de l'Éducation et de la Petite enfance de l'Î.-P.-É., 2024)

Les sciences : les cinq sens

À la maternelle, les activités de sciences sont intégrées à travers une programmation transdisciplinaire basée sur l'apprentissage par enquête qui visent à éveiller la curiosité naturelle des enfants et à les initier au monde qui les entoure. Dans le cadre de l'exploration des cinq sens (la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher), les enfants sont invités à découvrir comment ils perçoivent leur environnement et comment ces perceptions les aident à comprendre le monde.

Les enfants participent à des activités pratiques et sensorielles à travers le jeu, qui leur permettent de mieux connaître leurs sens. Ils peuvent comparer différents sons, observer des couleurs et des formes, sentir des odeurs variées, goûter des saveurs et explorer des textures. Ces expériences leur permettent de développer un vocabulaire riche pour décrire ce qu'ils ressentent et de faire des liens avec leur vécu quotidien.

Les enseignants encouragent les enfants à :

- Observer attentivement et décrire leurs perceptions.
- Utiliser un vocabulaire précis pour parler des sensations.
- Poser des questions et formuler des hypothèses (« Est-ce que ça va sentir bon ? », « Est-ce que c'est doux ou rugueux ? »).
- Comparer et classer les objets selon leurs caractéristiques sensorielles.

Ce programme de sciences est conçu pour être ludique et interactif. Il s'appuie sur des jeux d'exploration, des expériences concrètes (comme goûter différents aliments ou écouter les bruits de la nature) et des échanges en groupe. Les activités favorisent le développement du raisonnement scientifique de façon intuitive, tout en respectant le rythme et les intérêts des jeunes enfants.

En explorant les cinq sens, les enfants apprennent à mieux connaître leur corps, à enrichir leur langage et à aiguiser leur curiosité. Cette démarche contribue à créer les bases d'une approche scientifique ancrée dans l'observation et l'expérimentation, tout en étant amusante et motivante !

La formation personnelle et sociale

La formation personnelle et sociale est au cœur du développement global des jeunes enfants, car elle façonne leur manière de se connaître, de gérer leurs émotions et de créer des liens avec leur entourage. Dès la petite enfance, ces apprentissages soutiennent la construction de l'identité, le développement de l'autonomie, de la compassion et d'un fort sentiment d'appartenance. Ils permettent également de créer un environnement scolaire sécurisant, où chaque enfant se sent respecté, écouté et soutenu.

L'apprentissage socioémotionnel

L'importance de l'apprentissage socioémotionnel devient de plus en plus reconnue dans la société actuelle et l'école constitue un lieu idéal pour aider les enfants à développer les cinq compétences clés d'autorégulation, de conscience de soi, d'habiletés relationnelles, de prise de décision responsable et de conscience sociale. Ce programme d'étude met l'accent sur l'autorégulation et les habiletés relationnelles puisque ces compétences permettent aux jeunes enfants de s'adapter au nouvel environnement et aux nouvelles situations. Elles permettent également aux élèves de s'intégrer dans la communauté scolaire ce qui développe leur sentiment d'appartenance. Tout au long de la maternelle, les compétences socioémotionnelles sont cultivées à travers des expériences quotidiennes qui encouragent l'écoute, la coopération, l'expression des besoins, la gestion des émotions et le respect des autres. Intégrer ces compétences dès les premières années contribue non seulement à la réussite scolaire, mais aussi à l'épanouissement émotionnel et social de chaque enfant.

La santé et la prise en charge du corps

À la maternelle, les enfants acquièrent des habitudes de vie qui influencent leur bien-être physique, émotionnel et social. Un programme d'étude qui intègre la promotion de la santé permet non seulement de prévenir certaines maladies, mais aussi de favoriser l'adoption de comportements sains. Il est donc crucial d'aborder des thèmes tels que l'hygiène, l'alimentation équilibrée, l'hydratation et l'activité physique. Les jeunes enfants doivent avoir l'occasion, à plusieurs moments pendant la journée scolaire, de bouger pour s'autoréguler, pour développer la motricité et l'aptitude spatiale. À l'intérieur du programme, un accent particulier est mis sur la sécurité parce que les élèves de la maternelle apprennent à respecter les règles établies et ils identifient des situations sécuritaires et non sécuritaires dans leur environnement.

Une personne, peu importe son âge, n'est pas en mesure d'apprendre lorsque sa santé et ses besoins ne sont pas satisfaits. La formation personnelle et sociale est le pilier fondamental de l'éducation qui contribue à bâtir les bases d'une vie équilibrée, épanouie et harmonieuse.

Les arts visuels

L'enseignement des arts à la maternelle joue un rôle intégral dans le développement global de l'enfant. À cet âge, les enfants développent leur motricité, apprennent à communiquer leurs pensées, à résoudre des problèmes concrets et à naviguer dans le monde qui les entoure. Les activités artistiques soutiennent ces apprentissages de façon tangible et obligent les enfants à mobiliser leur corps, leur cerveau et leur imagination.

En explorant l'art par le jeu, où l'accent est mis sur le processus plutôt que sur le produit final, les enfants développent leur motricité fine, se familiarisant avec un vocabulaire simple mais spécifique, et acquièrent des habitudes d'atelier. Petit à petit, ils commencent à se voir comme des artistes. Ils découvrent ce que cela signifie de créer, de faire des essais, de recommencer, et d'apprécier les œuvres avec curiosité.

L'art à la maternelle c'est aussi inviter les enfants à observer, à poser des questions et à exprimer ce qu'ils ressentent face à une œuvre. À travers une observation critique, même à un jeune âge, les enfants apprennent à remarquer des détails, à faire des liens avec leur propre vécu et à enrichir leur langage. En regardant différentes œuvres d'art et en en discutant ensemble, ils commencent à comprendre que l'art peut transmettre des idées, des émotions ou des histoires, et qu'il peut être interprété de plusieurs façons.

Définitions :

Une expérience authentique en art est un engagement sincère et personnel dans la création artistique — un engagement qui suscite de vraies émotions, provoque la réflexion et favorise des connexions significatives. Elle se produit lorsque les artistes créent à partir de leurs propres expériences et intentions. L'art prend forme pour exprimer des idées, partager des sentiments et apprécier l'acte de création.

Un espace créatif — comme une salle d'art ou un atelier — est un environnement conçu intentionnellement pour soutenir l'exploration, l'expérimentation et l'expression artistiques. Il offre les outils, les matériaux et l'atmosphère nécessaires pour créer, réfléchir et développer des idées. Un espace créatif encourage la curiosité, la prise de risques et le développement de la pensée, en offrant à la fois structure et liberté pour s'engager pleinement dans le processus créatif. Les **habitudes d'ateliers** désignent les façons de penser et de travailler que les artistes développent et utilisent dans le processus de création. Ces habitudes incluent expérimenter avec de nouvelles techniques et nouveaux outils, gérer les matériaux et maintenir un espace de travail propre.

La pensée critique en art consiste à réfléchir à ce que montre une œuvre et à ce qu'elle peut signifier. Elle implique de poser des questions, d'évaluer et de porter des jugements, ainsi que d'établir des liens avec d'autres idées ou contextes. Cela permet de mieux comprendre, interpréter et apprécier l'art.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation
Littérature

RAG : Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

RAS : CO.0 Développer une conscience phonologique en reconnaissant et en manipulant les mots, les syllabes, les phonèmes et les rimes de la langue orale.

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut:

- Segmenter oralement les mots dans une phrase.
- Reconnaître des rimes.
- Produire des rimes.
- Manipuler les syllabes par la fusion (mots de deux ou trois syllabes).
- Manipuler les syllabes par la segmentation (mots de deux ou trois syllabes).
- Manipuler les syllabes par la suppression.
- Isoler les phonèmes initiaux des mots.
- Isoler les phonèmes finaux des mots avec appui.

RAS : CO.1 Démontrer sa compréhension du message contenu dans différents types de textes oraux simples.

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut:

- Participer aux activités de classe en suivant des directives simples jusqu'à trois étapes.
- Exprimer sa compréhension par un geste, une action, un commentaire ou en répondant à une question.
- Expliquer de façon simple sa réaction aux textes oraux.
- Manifester de l'intérêt pour les textes oraux d'origine acadienne, française, canadienne et d'ailleurs (albums, comptines, contes, chansons, etc.).

RAS : CO.2 S'exprimer en énoncés simples en appliquant des compétences linguistiques de base.

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut:

- Utiliser un vocabulaire de base et un vocabulaire plus précis enseigné en lien avec des thématiques ou d'autres matières.
- Utiliser souvent des structures simples correctement pour partager ses expériences personnelles et ses sentiments et pour s'exprimer dans d'autres situations authentiques.
- S'autocorriger, avec beaucoup d'incitations, lors de l'emploi de structures fautives qui surviennent fréquemment en milieu minoritaire.*
- Respecter la séquence des mots dans les structures de phrase simples avec soutien (reformulation ou incitation).
- Adopter une voix appropriée (débit, volume, intonation) pour soutenir ses propos dans différentes situations.

*Voir la liste de structures fautives dans les documents d'appui.

RAS : CO.3 S'exprimer en énoncés simples en appliquant des compétences discursives de base.

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Communiquer un message avec une certaine clarté (ses besoins, ses émotions, ses préférences et ses idées) avec incitation au besoin.
- Utiliser différents types de discours, avec incitation (raconter, expliquer, décrire, etc.).
- Respecter le sujet lors des prises de parole, avec incitations au besoin.
- Tenter de présenter son sujet et son contenu dans un ordre surtout logique en se servant de quelques marqueurs de relation simples et souvent répétitifs (quoique la relation entre les idées peut parfois manquer de consistance).

*Se référer au document : *Progression des compétences langagières à l'oral en contexte minoritaire en situation spontanée et préparée de la maternelle à la 12e année* dans les documents d'appui.

RAS : CO.4 S'exprimer en énoncés simples en appliquant des compétences communicatives de base.

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Interagir en français lors de situations sociales, avec incitations au besoin.
- Prendre quelquefois des risques, lors de la prise de parole, afin de faire connaître ses idées.
- Commencer à reconnaître quand prendre la parole durant l'échange.
- Réagir au langage verbal et non-verbal des autres.
- Tenter d'appliquer des règles de politesse en s'adressant aux adultes, avec incitation au besoin.
- Utiliser un objet comme support visuel dans certaines situations de communication.

**Se référer au document : Progression des compétences langagières à l'oral en contexte minoritaire en situation spontanée et préparée de la maternelle à la 12e année dans les documents d'appui.*

RAG : Lire, comprendre et apprécier une variété de textes d'auteurs acadiens, francophones, canadiens et d'ailleurs.

RAS : ML.0 Appliquer ses connaissances de la correspondance graphème-phonème pour décoder

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Faire les correspondances graphèmes-phonèmes de base prescrites. *
- Fusionner des phonèmes pour décoder des mots qui contiennent des structures syllabiques simples, telles que CV, VC, CVC, VCV.
- Décoder des mots contenant une ou deux syllabes simples, et parfois des mots contenant jusqu'à trois syllabes dans des textes.
- Reconnaître automatiquement les mots fréquents prescrits** dans des textes.

**Voir la progression des correspondances graphèmes-phonèmes pour décoder des mots dans les documents d'appui.*

***Voir la liste de mots fréquents dans les documents d'appui.*

RAS : ML.1 Démontrer une compréhension des concepts de l'écrit

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, 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.
- Différencier un mot d'une phrase.
- Identifier la plupart des lettres de l'alphabet, en majuscules et en minuscules à l'exception des lettres plus rares (par ex. Xx Ww, Zz, Kk et Qq, sauf si elles apparaissent dans leurs prénoms) et à l'exception des formations de lettres plus rares (par ex. **a** et **g**).
- Associer les lettres majuscules aux lettres minuscules correspondantes.
- Identifier la plupart des sons que font les lettres de l'alphabet.
- Reconnaître la ponctuation à la fin des phrases (le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation).
- Reconnaître que les mots sont faits de lettres et de sons.
- Démontrer sa compréhension de la caractéristique directionnelle de l'écrit en suivant de gauche à droite et de haut en bas, en tournant les pages correctement et en passant d'une ligne à l'autre.

RAS : ML.2 Appliquer des actions stratégiques pour orienter sa lecture

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Faire appel à ses connaissances antérieures pour établir un lien avec le sujet.
- Survoler le texte (la couverture et les illustrations) afin de dégager des informations visibles et invisibles.
- Anticiper, avec incitation, le contenu, les personnages, ainsi que les événements d'un texte simple (basé sur le titre, la couverture et les illustrations).

RAS : ML.3 Démontrer sa compréhension du message contenu dans différents genres de textes simples

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Réagir au texte par des gestes, par un dessin, par un commentaire ou par une réponse à une question.

- Vérifier si le mot a du sens dans la phrase pour s'autocorriger, avec incitation.
- Écouter si le mot sonne bien dans la phrase, avec incitation.
- Identifier les éléments importants dans le texte.
- Faire un rappel (à l'aide des images).
- Faire des liens simples avec son vécu, son environnement ou son identité culturelle.
- Faire des prédictions simples en se servant du texte et des images.
- Inférer les sentiments les plus évidents des personnages dans un texte narratif.
- Identifier quelques caractéristiques de textes simples (y compris des éléments culturels, s'il y a lieu).

RAG : Créer des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes.

RAS : É.0 Appliquer ses connaissances de la correspondance phonème-graphème pour encoder

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Faire les correspondances phonèmes-graphèmes de base prescrites dans des mots d'une ou de deux syllabes. *
- Tenter d'encoder des mots (d'une et de deux syllabes) en utilisant les correspondances phonèmes-graphèmes de base.
- Développer le contrôle de sa motricité fine pour écrire et représenter (former des lettres majuscules et minuscules et les chiffres de 0 à 9).

*Voir la progression des correspondances graphèmes-phonèmes pour décoder des mots dans les documents d'appui.

RAS : É.1 Démontrer des compétences liées au processus de l'écriture pour communiquer un message

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Partager ses connaissances et ses expériences personnelles pour stimuler ses idées.
- Utiliser, avec incitation, des provocations pour stimuler ses idées (ex. textes mentors, objets, photos, etc.).
- Verbaliser, à voix haute, les idées de son texte en tentant de mettre ses idées en un ordre surtout logique.
- Communiquer ses idées à l'écrit avec des mots et des dessins qui se complètent en partie.
- Écrire un énoncé en représentant chaque mot parlé par un mot écrit (Le mot peut être un seul graphème ou un regroupement de

graphèmes qui sont dans le mot) ex. M É PP J A LKL : Maman et Papa jouent à l'école.

- Écrire de gauche à droite et de haut en bas.
- Utiliser des espaces entre les mots la plupart du temps.
- Employer la majuscule au début de son prénom.
- Écrire en orthographe conventionnelle son prénom, ainsi qu'une petite quantité de mots de mémoire (selon l'outil d'observation).
- Utiliser un vocabulaire de base.
- Employer des structures langagières simples (la phrase de base).
- Partager son texte avec son destinataire.

Numératie

Le sens des nombres

RAS : N1.1 Compter (1 à 10 et 10 à 1)

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Compter en séquence de 1 à 10 en ordre (croissante et décroissante).
- Nommer le chiffre qui suit un chiffre donné.
- Nommer le chiffre qui vient avant un chiffre donné.
- Compter à partir d'un chiffre donné jusqu'à un chiffre ciblé (par. ex. Commence à 4 et compte jusqu'à 9).

RAS : N1.2 Produire des représentations physiques des chiffres (1 à 10)

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Compter tous les points sur un cube numéroté.
- Reconnaître « combien » d'un coup d'œil (par exemple dans un cadre à 5 ou 10 cases).
- Organiser des objets pour représenter un nombre de façon que le nombre soit plus facile à reconnaître (par ex. Comme on voit sur un dé, un domino, ou une carte à pois).

RAS : N1.3 Compter les éléments d'un ensemble (1 à 10)

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Dire un nombre pour chaque objet dans le groupe.
- Commence à compter à partir de 1 (des objets, des caisses, etc.).
- Compter chaque objet une seule fois.
- Arriver au même total peu importe l'emplacement des objets dans le groupe.
- Comprendre que le total d'objets correspond au dernier nombre nommé.

RAS : N1.4 Former des ensembles (1 à 10)

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Créer un ensemble avec un nombre spécifié d'éléments.
- Créer un ensemble, lequel doit avoir un de plus ou un de moins que le nombre donné.

RAS : N1.5 Représenter un chiffre (2 à 10) en deux parties

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Démontrer différentes combinaisons (partie, partie, tout) possibles.
- Dire combien il faut ajouter à un nombre pour arriver à une certaine quantité ciblée jusqu'à 10 (sans compter).

RAS : N1.6 Comparer les ensembles (plus, moins équivalent)

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Dire si un ensemble contient plus ou moins d'éléments qu'un autre.
- Dire si deux ensembles sont équivalents (par ex. Est-ce qu'il y a assez d'assiettes pour le nombre de personnes invitées ?).
- Comparer deux ensembles malgré une différence dans leur emplacement, taille, hauteur, ou dans l'espace qu'ils occupent.

RAS : N1.7 Représenter les nombres avec symboles

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Écrire les nombres de 1 à 10.
- Écrire des nombres en contexte (situations authentiques).

Les régularités et les relations

RAS : N2.1 Comprendre la régularité répétitive (2 ou 3 éléments)

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Identifier des régularités.
- Décrire une régularité (en mots, en lettres a/b/a/b/, etc.).
- Reproduire une régularité (avec son corps, avec des objets, à l'oral, à l'écrit, en dessin, etc.).
- Continuer une régularité (avec son corps, avec des objets, à l'oral, à l'écrit, en dessin, etc.).
- Créer une régularité (avec matériel varié) et pouvoir décrire cette régularité.

Forme et espace : La mesure

RAS : N3.1 Comparer deux objets selon une caractéristique

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Comparer deux objets selon leur longueur.
- Comparer deux objets selon leur hauteur.
- Comparer deux objets selon leur masse (plus lourd, moins lourd).
- Comparer deux objets selon leur volume.

Forme et espace: La géométrie

RAS : N4.1 Trier des objets à trois dimensions en se basant sur une seule caractéristique

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Porter attention à la règle de tri.

- Expliquer le critère choisi pour trier les objets.
- Trier le même ensemble d'objets en utilisant un différent critère de tri chaque fois.

RAS : N4.2 Construire et décrire des objets à trois dimensions

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Utiliser le vocabulaire associé à la description d'objets à trois dimensions (par ex. gros, petit, rond, carré, etc.).
- Utiliser le matériel à sa disposition pour créer des objets à trois dimensions.
- Discuter de sa construction.

Sciences humaines

RAG : Explorer ses relations avec les autres et avec le monde autour de soi

RAS : SH1. Discuter son unicité

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Discuter ses traits, ses intérêts et ses goûts personnels.
- Reconnaître que ses traits, ses intérêts et ses goûts personnels sont uniques et spéciaux.
- Comprendre que tous les enfants ont des traits et des intérêts uniques et qu'ils ont souvent des traits et des intérêts communs.

RAS : SH2. Comprendre le concept de famille

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Décrire sa famille.
- Reconnaître que la représentation d'une famille peut varier.
- Reconnaître que les familles ont des traditions et des fêtes variées pour célébrer leur culture.

RAS : SH3. Connaître sa communauté

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Examiner les groupes dont ils font partie (ex. les équipes sportifs, les groupes musicaux, les groupes culturels, leur classe à l'école, leur communauté, etc.).
- Identifier ce qui crée un sentiment d'appartenance aux groupes.
- Discuter sa contribution au développement d'un groupe et d'une société harmonieuse.
- Faire preuve de respect envers la terre et les êtres vivants.
- Explorer et célébrer la diversité culturelle des élèves de sa classe.

- Examiner les traditions et des célébrations des différentes groupes dans leur communauté locale (y compris des groupes minoritaires et des peuples autochtones).
- Reconnaître que sa communauté locale est diverse et aussi comprendre que ses membres ont plusieurs choses en commun.
- Nommer des lieux dans sa communauté et les rôles des personnes qui y travaillent.

Sciences

RAS : Sc1. Prendre conscience des cinq sens

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Utiliser ces cinq sens pour découvrir le monde autour de lui.
- Décrire ses expériences sensorielles.
- Différencier un objet de l'autre basé sur son apparence, son odeur, sa texture, le son qu'il peut faire, son goût (lorsque c'est approprié).

RAS : Sc2. Utiliser un vocabulaire associé aux cinq sens

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Décrire un objet en se servant du vocabulaire associé aux cinq sens.
- Utiliser le vocabulaire des cinq sens pour décrire le monde autour de lui.

Formation personnelle et sociale

RAG : Cultiver le savoir-vivre pour favoriser des relations saines et assurer la sécurité de tous.

RAS : FPS1. Pratiquer l'auto-régulation pour gérer ses comportements

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Comprendre que certaines sensations physiques sont reliées à des émotions.
- Exprimer ses émotions de façon appropriée.
- Faire preuve de résilience face aux défis.
- Participer à des activités de façon autonome.
- Adapter son comportement selon la situation.
- Prendre soin de ses effets personnels et du matériel de classe.

RAS : FPS2. Développer des relations saines

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Interagir de façon respectueuse avec les autres : écouter, partager, coopérer, s'entraider, utiliser des paroles et un ton de voix convenables, utiliser des gestes appropriés.
- Respecter l'espace personnel.
- Exprimer ses besoins de façon appropriée.
- Demander l'aide d'un adulte de confiance au besoin.
- Faire preuve de compassion envers les autres en considérant leurs émotions.
- Inclure, avec bienveillance, les autres dans son jeu.

RAS : FPS3. Prendre conscience de son corps et de ses responsabilités à son égard.

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Reconnaître les bienfaits des aliments sains et de l'hydratation.
- Participer quotidiennement à des activités physiques d'intensité modérée et vigoureuse.
- Nommer les parties du corps humain (y compris les parties intimes).
- Adopter de bonnes habitudes d'hygiène.
- Développer le contrôle de sa motricité fine et globale.
- Développer son aptitude spatiale.
- Identifier des situations sécuritaires et non sécuritaires dans son environnement.
- Reconnaître les contacts physiques appropriés et inappropriés.
- Respecter les règles et les consignes de sécurité établies.

Arts Visuels

RAG 1 : Créer afin de développer ses habiletés artistiques et ses connaissances des fondements de l'art

RAS : M.AV1.1 Créer des œuvres d'art inspirées par des expériences authentiques

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Créer une œuvre à partir de son vécu, ses intérêts ou des thématiques de son quotidien.
- Créer une œuvre qui exprime ses idées ou ses opinions et qui communique un message.
- Créer une œuvre qui a une signification personnelle.
- Créer une œuvre utilitaire ou qui sert une fonction.
- Créer une œuvre qui lui plaît ou qui plaît aux autres (répond à un besoin esthétique).

RAS : M.AV1.2 Maintenir un espace créatif en appliquant des habitudes de travail en atelier

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Manipuler une variété de matériel : pinceaux, ciseaux, crayons, marqueurs, colle, etc.
- Prendre seulement la quantité de matériel nécessaire en évitant de le gaspiller ou de l'abîmer.
- Partager les outils.
- Ranger les outils et le matériel fournis.
- Garder son espace propre.

RAG 2 : Analyser une œuvre et le rôle de l'art dans l'expérience humaine

RAS : M.AV2.1 Employer une pensée critique envers des œuvres

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Comparer des œuvres simples en ciblant un critère de comparaison (par ex: les couleurs, les formes, le matériel, etc.).
- Exprimer son appréciation d'une œuvre (par ex: J'aime ..., je n'aime pas ..., C'est drôle, C'est beau, etc.).
- Participer à un remue-méninge d'idées.
- Poser des questions au sujet d'une œuvre : sa fonction, son impact ou sa création.
- Expliquer la source de ses idées et les raisons de ses décisions artistiques.

RAS : M.AV2.2 Reconnaître le rôle de l'art dans l'expérience personnelle

Indicateurs de réalisation

À la fin de la maternelle, l'élève peut :

- Identifier des exemples d'art dans sa vie quotidienne (par ex: dans les rues, dans les magasins, à la maison, à l'école, lors des voyages, etc.).
- Reconnaître le travail d'un artiste (par ex: créer des œuvres, exposer ses œuvres, vendre ses œuvres, etc.).
- Comprendre que l'art peut communiquer des pensées, des expériences et/ou des sentiments.
- Développer sa propre identité comme artiste.

Les unités intégrées

Des unités intégrées en maternelle

Les unités intégrées ont été élaborées en respectant les stades de développement des enfants de la maternelle et en s'appuyant sur de grandes idées adaptées à leurs centres d'intérêt communs. Chaque unité propose des centres d'apprentissage et de jeux en lien à la fois avec les attentes du programme de maternelle et avec le thème central de l'unité. Elles sont conçues pour être explorées sur une période d'environ quatre semaines.

Lien vers les unités intégrées :

<https://drive.google.com/drive/folders/1LLxmfcu0tN6dbdTpJp1AltMTAiWut7P5>



Bibliographie

Barblett, L. (2010). *Why play-based learning?* **Early Childhood Australia**. <https://www.earlychildhoodaustralia.org.au>

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

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.

Delamain, Katherine, & Spring, Jill. (2011). *Bien communiquer 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.

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44

Dumais, Christian. <https://crifpe.ca/membres/6824> Consulté 06-12-2025

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.

National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.

Fjørtoft, I. (2001). *The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children*. **Early Childhood Education Journal**, 29(2), 111–117. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>

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

Gallant, Jessica. *La stimulation du langage*. <https://sites.google.com/sepne.ca/lastimulationdulangage/accueil> Consulté 06-12-2025

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

Ginsburg, K. R. (2007). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. **Pediatrics**, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>

- Goigoux, R. (2016). *Le CP décrypté. Résultats et analyses de l'étude « Lire et écrire »*. Ministère de l'Éducation nationale (France).
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Richard, M. (2010). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Chenelière Éducation.
- Gray, P. (2011). *The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents*. **American Journal of Play**, 3(4), 443–463.
- 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*.
- Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année. (2003). **La communication orale, fondement de la littératie**.
- La Rose, Denise. (2013). **Apprendre à lire par le jeu**. Montréal : Chenelière Éducation.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.
- 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 de la Colombie-Britannique. (2019). *À vous de jouer! Manuel pour la Colombie-Britannique*. Victoria, C.-B.
- 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 3e 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. (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 3e 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.

Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. McGraw-Hill Education.

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.